

# REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación  
*de Educação*

**Educación infantil (II)**

***Educação infantil (II)***



© OEI, 2016

Educación infantil (I)

Educação infanti (I)

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

Vol. 72

Septiembre-Diciembre / Setembro-Dezembro

Madrid, CAEU - OEI, 2016

206 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](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](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/](http://www.redib.org/)

LATINDEX: [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

IRESIE: [www.iisue.unam.mx/iresie](http://www.iisue.unam.mx/iresie)

DOAJ: [www.doaj.org](http://www.doaj.org)

IEDCYT: [www.cindoc.csic.es](http://www.cindoc.csic.es)

ABES SUDOC: [www.sudoc.abes.fr](http://www.sudoc.abes.fr)

Biblioteca Digital: [www.oei.es/bibliotecadigital.php](http://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 María Cruzado y Andrés Viseras

Traducción / Tradução:

## 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 ASSESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*; Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*; Andoni Garriz, *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 / COMITÊ 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.*

María 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.*

Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.*

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.*

Maria 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.*



M O N O G R Á F I C O

EDUCACIÓN INFANTIL (II)

EDUCAÇÃO INFANTIL (II)



Organização  
de Estados  
Ibero-americanos



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

## REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Volumen 72. Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro 2016*

### SUMARIO / *SUMÁRIO*

#### MONOGRÁFICO / *MONOGRÁFICO:*

Educación infantil (II)

*Educação infantil (II)*

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

Presentación ..... 11

*Apresentação* ..... 15

*María Jiménez-Delgado, Diana Jareño-Ruiz e Brahim El-Habib Draoui, La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación..... 19*

*Patrícia Maria Uchôa Simões e Juceli Bengert Lima, Infância, educação e desigualdade no Brasil ..... 45*

*M<sup>a</sup> Dolores Molina Galvañ, J. Eduardo Sierra Nieto y Cristina Sendra Mocholí, Saberes docentes y educación infantil Notas pedagógicas para la formación inicial ..... 65*

*Gabriela Bento e Gabriela Portugal, Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância..... 85*

*Lourdes Aragón Núñez y otros, Acercar la ciencia a la etapa de infantil: experiencias educativas en torno a talleres desde el Grado de Maestro en Educación Infantil ..... 105*

*Isabel Ríos García y Pilar Fernández Martínez, Concepciones de las maestras sobre la enseñanza de la composición escrita en educación infantil ..... 129*

<i>Sandra Esther Marder y Ana María Borzone</i> , El cerebro convoca al mundo social del niño Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera Infancia.....	147
<i>Eva Morón Olivares y Anna Devís Arbona</i> , Virtualidades de la formación literaria en educación infantil. Elogio a la diversidad.....	169
<i>Ana Gabriela da Silva Rocha e outros</i> , Educação infantil. Articulando a produção de desenhos com a educação ambiental em uma escola comunitária do sul do Brasil .....	183

## PRESENTACIÓN\*

En este número dedicado a la Educación Infantil, continuación del monográfico n.º 71, abordamos diferentes trabajos que lo completan, atendiendo a aspectos que no fueron recogidos en él por falta de espacio y a consecuencia de la gran aceptación que tuvo el tema de la convocatoria entre los investigadores y docentes.

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. Hemos abordado aspectos teóricos y prácticos en distintos escenarios del trabajo educativo en la Educación Infantil contribuyendo así al desarrollo social, afectivo y cognitivo además del efecto compensador que tiene para los contextos más desfavorecidos.

Se inicia el monográfico con dos trabajos que dan cuenta, respectivamente, del panorama general de la Educación Infantil en España (Jiménez-Delgado, Jareño-Ruiz y El-Habib Draoui) y en Brasil (Uchôa Simoens y Bengert Lima). En el primero se describe la situación actual de la Educación Infantil en España, y desvela cómo los hijos e hijas de familias con menos recursos tienen una baja tasa de escolarización entre cero y tres años. El hallazgo más relevante está vinculado a la escasa oferta pública y gratuita de este primer ciclo y a la fuerte presencia del sector privado en esta etapa, que hace inaccesible la escolarización a los grupos sociales que más lo necesitan.

Sin embargo, en el segundo, se analiza el servicio de estadísticas oficiales en la educación de la primera infancia en Brasil, que considera la infancia como una categoría estructural necesaria para la comprensión de la dinámica social y al niño como sujeto y protagonista en la construcción de su propio proceso de desarrollo. Ambos, aunque muy diferentes en metodología y perspectiva, presentan interés para el lector por compartir una unidad temática.

---

\* 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.

Un segundo bloque está constituido por trabajos que tienen que ver con la formación de maestras y maestros. La preocupación por la formación y las propuestas que la mejoren era una de las líneas que, directa o indirectamente, subyacen a este monográfico de Educación Infantil, dada la importancia del tema y su repercusión en la vida de la escuela. Dos artículos se preocupan de ofrecer alternativas a partir de metodologías y objetos de estudio diferentes.

El trabajo de Molina Galvañ, Sierra Nieto y Sendra Mocholi, a partir de relatos sobre los saberes experienciales de las maestras, muestra el valor formativo que tienen éstos para los futuros profesionales de la educación.

El artículo de Gabriela Bento y Gabriela Portugal, pone de relevancia la importancia de los espacios exteriores en los que se desarrolla la vida de las criaturas de Educación Infantil y la relación que tiene la investigación llevada a cabo en este contexto con el desarrollo profesional de los educadores y con el cambio educativo.

Siguiendo con el tema de la formación de docentes, el trabajo de Lourdes Aragón Núñez y otros, describe una experiencia educativa en torno a las ciencias en el ámbito de la Educación Infantil. Despertar el interés y las capacidades de los niños de 3-4 y 5 años a través de talleres diseñados al efecto se convierte en un objetivo de la formación profesional de alto interés.

Isabel Ríos García y Pilar Fernández Martínez estudian las concepciones de dos maestras sobre la enseñanza de la lengua escrita en Educación Infantil; y muestran cómo el análisis del discurso de las maestras da lugar a un modelo didáctico determinado que se repite en condiciones y contextos diferentes, alejados entre sí por unos cuantos años.

En otra serie de trabajos se tratan aspectos relacionados con los aprendizajes infantiles en la etapa que nos ocupa. La importancia de la alfabetización escolar y el papel social de la escuela es abordado de forma determinante por el trabajo de Sandra Esther Marder y Ana María Borzone. Destacamos de él la reivindicación de una escuela de calidad, fundamentada en la investigación y comprometida con el entorno, que ofrezca a los sectores más desfavorecidos oportunidades para el desarrollo cognitivo y el contacto con la lectura y la escritura.

Se presentan una serie de programas que han tenido éxito en el nivel inicial y en la escuela Primaria.

Eva Morón Olivares y Anna Devís Arbona, a partir de la importancia de la educación literaria muestran cómo aunar el fomento de las competencias intrínsecas, que ofrece el texto literario en el aula de Educación Infantil, con el desarrollo de la competencia intercultural, para responder, desde la formación del profesorado, a un alumnado y a un mundo en el que lo normal es la diversidad.

Para finalizar este conjunto de trabajos, el grupo de Ana Gabriela da Silva Rocha nos ofrece una propuesta de tipo interdisciplinar en la que se defiende una formación integral de la persona a través de las artes visuales y la educación ambiental, así como nos acerca a una nueva manera de enseñar, en la que el docente repiensa su papel y su actividad.

De todos los artículos que integran este monográfico destacamos el rigor científico, el interés de sus variadas propuestas metodológicas, los objetos de investigación y las miradas con las que se acercan a ellos los diferentes autores.

El trasfondo de la Educación Infantil, tema central del monográfico, no ha impedido la variedad y multiplicidad de perspectivas y de concreciones en la investigación y las propuestas didácticas, tanto para la formación de profesionales como para la primera infancia. Esperamos que todas estas aportaciones sean de utilidad para quienes lean la revista, tanto como lo han sido para el propio crecimiento personal de quienes han llevado a cabo los trabajos.



## APRESENTAÇÃO\*

Neste número, dedicado à Educação Pré-Escolar, continuação da Monografia n.º 71, abordamos diferentes trabalhos que a completam, relativamente a aspetos que não foram tratados na mesma por falta de espaço, e como consequência da grande aceitação que teve o tema da reunião entre investigadores e docentes.

Não existe uma maneira única de olhar para a escola infantil. Na nossa perspetiva, concebemos a escola como centro de vida, brincadeira, comunicação e conhecimento, ou seja, como um espaço concebido e organizado para tornar possível uma existência agradável, com múltiplas e variadas experiências de relações e realizações pessoais. Abordamos aspetos teóricos e práticos em diferentes cenários do trabalho educativo na Educação Pré-Escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, em conjunto com o efeito compensador que tem para os contextos mais desfavorecidos.

A monografia começa com dois trabalhos que dão conta, respetivamente, do panorama geral da Educação Pré-Escolar em Espanha (Jiménez-Delgado, Jareño-Ruiz e El-Habib Draoui) e no Brasil (Uchôa Simoens e Bengert Lima). No primeiro, descreve-se a situação atual da Educação Pré-Escolar em Espanha e revela-se como as crianças dos zero aos três anos, de famílias com menos recursos, têm uma baixa taxa de escolaridade. A descoberta mais relevante é a relação dessa situação com a escassa oferta pública e gratuita no primeiro ciclo e a forte presença do sector privado nesta Fase, o que torna inacessível a escolarização aos grupos sociais mais necessitados.

Contudo, no segundo trabalho, analisa-se o serviço oficial de estatísticas da educação da primeira infância no Brasil, que considera a Infância uma categoria estrutural necessária para a compreensão da dinâmica social, com a criança como sujeito e protagonista na construção do seu próprio processo de desenvolvimento. Embora muito diferentes na metodologia e na perspetiva, ambos têm interesse para o leitor por partilharem uma unidade temática.

---

\* 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.

Um segundo bloco é constituído por trabalhos que se relacionam com a formação de professores. A preocupação com a formação e as propostas para melhorar essa formação são linhas que, direta ou indiretamente, estão subjacentes nesta Monografia da Educação Pré-Escolar, dada a importância do tema e a sua repercussão na vida da escola. Dois artigos mostram a preocupação em apresentar alternativas através de metodologias e objetos de estudo diferentes.

O trabalho de Molina Galvañ, Sierra Nieto e Sendra Mocholi, realizado a partir de relatos sobre os saberes experienciais das professoras, mostra o valor formativo que esses saberes têm para os futuros profissionais da educação.

O artigo de Gabriela Bento e Gabriela Portugal dá relevo à importância dos espaços exteriores nos quais se desenvolve a vida das crianças da Educação Pré-Escolar e a relação entre a investigação levada a cabo neste contexto e o desenvolvimento profissional dos educadores, bem como a mudança educativa.

Continuando com o tema da formação de docentes, o trabalho de Lourdes Aragón Núñez e outros descreve uma experiência educativa em torno das ciências no âmbito da Educação Pré-Escolar. Despertar o interesse e as capacidades das crianças de 3, 4 e 5 anos através de atividades concebidas para esse fim torna-se um objetivo de formação profissional de elevado interesse.

16

Isabel Ríos García e Pilar Fernández Martínez estudam as conceções de duas professoras sobre o ensino da língua escrita na Educação Pré-Escolar e mostram como a análise do discurso das professoras dá lugar a um determinado modelo didático que se repete em condições e contextos diferentes, com alguns anos de distância entre si.

Noutra série de trabalhos, são tratados aspetos relacionados com as aprendizagens infantis na Fase que nos ocupa.

A importância da alfabetização escolar e o papel social da escola são abordados de forma determinante pelo trabalho de Sandra Esther Marder e Ana María Borzone. Do mesmo, destacamos a reivindicação por uma escola de qualidade, baseada na investigação e comprometida com o que a rodeia, que disponibilize aos sectores mais desfavorecidos oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e o contacto com a leitura e a escrita.

O trabalho apresenta uma série de programas que tiveram êxito no nível pré-escolar e na escola primária.

Partindo da importância da educação literária, Eva Morón Olivares e Anna Devís Arbona mostram como aliar o fomento das competências intrínsecas, proporcionado pelo texto literário na aula de Educação Pré-Escolar, ao desenvolvimento da competência intercultural, para responder, na formação do professorado, a um corpo discente e a um mundo no qual o normal é a diversidade.

Para finalizar este conjunto de trabalhos, o grupo de Ana Gabriela da Silva Rocha oferece uma proposta de tipo interdisciplinar, em que se defende uma formação integral da pessoa através das artes visuais e da educação ambiental, além de nos aproximar de uma nova maneira de ensinar, em que o docente repensa o seu papel e a sua atividade.

Em relação a todos os artigos que integram esta Monografia, destacamos o rigor científico, o interesse das suas várias propostas metodológicas, os objetos de investigação e os pontos de vista com que os diferentes autores abordam esses objetos.

O tema central da monografia, o contexto da Educação Pré-Escolar, não impediu a variedade e a multiplicidade de perspectivas e de concretizações na investigação e nas propostas didáticas, tanto para a formação de profissionais como para a primeira infância. Esperamos que todas estas contribuições sejam úteis para quem ler a revista, tanto quanto foram para o próprio crescimento pessoal de quem levou a cabo os trabalhos.



## La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación

María Jiménez-Delgado\*; Diana Jareño-Ruiz\*; Brahim El-Habib Draoui\*\*

**Resumen.** La literatura especializada evidencia la relevancia de la educación infantil y confirma que el aprendizaje temprano es el más eficiente, sobre todo para los niños y niñas que provienen de contextos sociales y familiares desfavorecidos, mejorando sus oportunidades vitales. Este trabajo describe la situación actual de la educación infantil en España y desvela cómo los hijos e hijas de familias con menos recursos tienen una baja tasa de escolarización entre cero y tres años. El hallazgo más relevante está vinculado a la escasa oferta pública y gratuita de este primer ciclo y a la fuerte presencia del sector privado en esta etapa, que hace inaccesible la escolarización a los grupos sociales que más lo necesitan. Después de una descripción global de la situación en España, se analiza la oferta educativa en la ciudad de Alicante y se constata un doble proceso de segregación, que acentúa la desigualdad de oportunidades de acceso al primer ciclo de la educación infantil: por un lado, hay solo un 10% de plazas cubiertas por escuelas públicas y un 90% por escuelas privadas; por otro, existe una concentración casi exclusiva de alumnado de origen inmigrado y gitano en la única escuela pública gratuita que oferta esta etapa educativa en uno de los barrios más vulnerables del municipio. Esta situación evidencia la urgente necesidad de ampliar la oferta de plazas públicas y de luchar contra los procesos de segregación por nivel socioeconómico, origen y etnia, para hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades.

**Palabras clave:** educación infantil; escuela pública; escuela privada; segregación escolar; minorías.

### **A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM ESPANHA: ENTRE A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E A SEGREGAÇÃO**

**Resumo.** A literatura especializada salienta a relevância da educação pré-escolar e confirma que a aprendizagem que começa cedo é a mais eficiente, sobretudo para as crianças oriundas de contextos sociais e fa-

\*Universidad de Alicante. Personal docente e investigador.

\*\*Universidad de Alicante. Personal investigador.

miliares desfavorecidos, melhorando as suas oportunidades de vida. Este trabalho descreve a situação atual da Educação Pré-Escolar em Espanha e revela como as crianças dos zero aos três anos, de famílias com menos recursos, têm uma baixa taxa de escolaridade. A descoberta mais relevante é a relação dessa situação com a escassa oferta pública e gratuita do primeiro ciclo e a forte presença do sector privado nesta Fase, que torna inacessível a escolarização aos grupos sociais mais necessitados. Depois de uma descrição global da situação em Espanha, analisa-se a oferta educativa na cidade de Alicante e constata-se um duplo processo de segregação, que acentua a desigualdade de oportunidades de acesso ao primeiro ciclo da educação pré-escolar: por um lado, só 10% das necessidades estão cobertas por escolas públicas, com 90% a serem preenchidas pelas escolas privadas; por outro lado, na escola pública gratuita que disponibiliza esta etapa educativa num dos bairros mais vulneráveis do município, existe uma concentração quase exclusiva de alunos oriundos das comunidades de imigrantes ou da comunidade cigana. Esta situação comprova a urgente necessidade de ampliar a oferta de lugares no público e de lutar contra os processos de segregação por nível socioeconómico, origem e etnia, para tornar efetivo o direito à igualdade de oportunidades.

*Palavras-chave:* educação pré-escolar; escola pública; escola privada; segregação escolar; minorias.

#### **THE EXPANSION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SPAIN: BETWEEN EQUAL OPPORTUNITIES AND SEGREGATION.**

*Abstract.* Most research demonstrates that early school learning has major effects on children's opportunities in life, especially for those within disadvantaged social contexts. This paper describes the current situation of early childhood education in Spain and reveals how children from vulnerable families have a low schooling rate between the ages of 0 to 3 years old. The most interesting findings about this first cycle of pre-school education are related to the lack of free of charge public school provision and, the flip side of the coin, a strong presence of the private-sector, making unreachable the access to this educational stage for the population who need it the most. After a general overview of the Spanish case, the paper analyses the early years educational provision in the city of Alicante and establishes a double segregation process that increases inequality of the access to the first cycle of pre-school education: on one side, there is only 10% of pupils enrolled in public schools and 90% in private ones; on the other side, there is an exclusive concentration of immigrants and Roma children in the only public pre-primary school free of charge located in one of the most disadvantaged neighbourhoods of Alicante. This situation highlights the urgent need for expanding public pre-school provision and thus fighting against school segregation in order to guarantee the right to equal opportunities in education.

*Keywords:* Early childhood education; public school; private school; school segregation, minorities.

## 1. INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones e informes evidencian la relevancia de la educación infantil y confirman que el aprendizaje temprano es el más eficiente (Esping-Anderson, 2008; Bassok, 2010; Gutiérrez-Domènech & Adserà, 2012; Heckman, Humphries, Veramendi & Urzua, 2013; Heckman & Kautz, 2013; Cebolla-Boado, Radl & Salazar, 2014; OCDE, 2014). El argumento principal es que la escolarización en escuelas infantiles de los niños y niñas que provienen de contextos sociales y familiares desfavorecidos mejora sus oportunidades vitales. Así, se afirma que:

Las primeras etapas educativas, en especial la de la educación infantil, pueden ser clave en el desarrollo de los resultados académicos posteriores. Es en estas etapas tempranas donde el origen socioeconómico de las familias influye más sobre el rendimiento académico, y por eso es también en ellas donde el carácter compensatorio de la escuela, como instrumento igualador y reductor de desventajas sociales, deviene decisivo. (Cebolla-Boado et al., 2014, p. 10).

Son visibles los grandes avances que se han hecho en España para garantizar la universalidad y la gratuidad de la educación infantil y para avanzar en la calidad de esta fundamental etapa educativa, y que se han materializado en la inclusión del segundo ciclo, es decir, de tres a seis años, en prácticamente todas las escuelas públicas, concertadas y privadas junto con la etapa obligatoria de la educación primaria. También la formación inicial universitaria se ha especializado y ampliado, al crearse un grado, en las facultades de educación, con entidad propia, de cuatro años de duración, denominado Grado en Maestra/o de Educación Infantil.

En este trabajo describiremos la evolución de la Educación Infantil en España en los últimos años y su distribución en las tres redes de educación: pública, concertada y privada en los dos ciclos de los que se compone la educación infantil: de cero a tres años y de tres a seis años. Compararemos los datos con los de los países europeos y entre diferentes comunidades autónomas dentro del Estado Español para terminar enfocando la mirada en la distribución de la población infantil de cero a seis años en la ciudad de Alicante. Así, nos proponemos analizar en qué medida la oferta de plazas de educación infantil garantiza la igualdad de oportunidades especialmente en el primer ciclo, de cero a tres años.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 POR QUÉ ES IMPORTANTE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Como ya hemos destacado en la introducción, son numerosas las investigaciones que demuestran la relevancia de la educación infantil en la formación integral y particularmente en la prevención del fracaso escolar. Ya la *Comisión de las Comunidades Europeas* afirmaba en 1995 que el alumnado de educación preescolar superaba mejor su escolaridad obligatoria posterior que quienes no la cursaban. Por otra parte los beneficios no son solo individuales y a corto plazo sino también sociales y económicos. Hay evidencias científicas de la rentabilidad de esta etapa en términos de coste-beneficio (Myers, 1995).

La educación infantil resulta ser clave para garantizar la igualdad de oportunidades y para democratizar la educación (European Commission, 1997). Muy diversos informes corroboran esta afirmación. Así el conocido *Informe Delors* (UNESCO, 1996) de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, afirmaba que una escolarización temprana puede contribuir a la igualdad de oportunidades ayudando a superar los obstáculos de un entorno social y cultural desfavorecido, así como facilitar la integración escolar de los niños y niñas procedentes de familias inmigradas y de minorías culturales.

22

Según el reciente estudio *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta* (Cebolla et al., 2014), la educación infantil es una institución igualadora que beneficia especialmente a los niños y niñas de familias de clase social baja y/o cuyos padres no invierten demasiado tiempo en la educación de sus hijos. Otra importante conclusión del informe es que la existencia de un currículo estándar favorece el potencial igualador de esta etapa al limitar “la varianza de la calidad de los centros” (p. 40).

Por eso es fundamental garantizar la calidad de todas las escuelas infantiles y combatir o eliminar la segregación residencial y escolar. Aumentar la inversión en la educación infantil “no solo aumenta el capital humano de las sociedades sino que ayuda a amortiguar las desigualdades sociales desde los primeros años del ciclo vital” (p. 41).

Dentro de las actuaciones que en la actualidad se están llevando a cabo, es de destacar la que el Ministerio de Educación inició en 2008, el *Plan de impulso de la educación Infantil 0-3*, denominada “Educa3” con el fin de impulsar la creación de nuevas plazas educativas para niños entre cero a tres años, en escuelas infantiles con currículos estandarizados y criterios contrastables de calidad. Los motivos son varios: por un lado, dar respuesta a

la necesidad de las familias de conciliar la vida personal, familiar y laboral; y por otro, responder a las evidencias científicas anteriormente señaladas que apuntan a la educación infantil de calidad como factor clave de equidad para compensar las desigualdades de origen y favorecer el éxito escolar.

## 2.2 LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

En España la primera medida legislativa que regula la educación infantil tal y como se concibe en nuestros días es la **Ley General de Educación de 1970**, la cual identifica como ‘Preescolar’ al nivel de carácter voluntario que abarca a niños y niñas de entre dos a seis años pero dividiéndolo en dos etapas diferentes; dicha educación en los centros estatales será, según la normativa, gratuita, de igual modo que en centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto (BOE 187/1970: 12529). A la primera de las etapas se le denomina ‘Jardín de la Infancia’ y va destinada a niños y niñas de dos y tres años, asignándole como función una formación con un carácter semejante a la vida del hogar aunque organizada sistemáticamente, es decir, aquello que en nuestro país se ha identificado como guarderías, término que en la actualidad ha adquirido un matiz peyorativo por las connotaciones meramente asistenciales que se les atribuían. La segunda etapa es denominada en la legislación como ‘Escuela de párvulos’ para niños y niñas a partir de cuatro años, y donde la formación deberá procurar las virtualidades de los menores.

23

En la etapa de la transición democrática y hasta casi dos décadas después, la educación infantil se ha limitado a la existente con anterioridad a 1975, únicamente para niños y niñas mayores de tres años. Valiente (1997), por otra parte destaca que no se produjo una demanda clara y decidida por parte de los actores sociales, especialmente los movimientos feministas y los sindicatos y apunta a las siguientes causas: el peso o la inercia del pasado político de la dictadura, la falta todavía de consolidación del Estado del Bienestar, las características del mercado de trabajo que excluía a un número elevado de mujeres y las concepciones sociales y culturales acerca del cuidado de los menores.

El **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo** de 1989, será el documento que realice la propuesta para una ampliación de la educación infantil, puesto que afirma que acogerá a todos los niños y niñas “desde los primeros días de vida hasta los seis años” (MEC, 1989, p. 103) frente a los dos años como edad mínima que se establecía hasta entonces para la incorporación al sistema educativo (Grana y Martín Zúñiga, 2010, p. 375). Además, tiempo después, la educación infantil en España también ha sido objeto de propuestas y recomendaciones políticas hasta el punto de afirmar

en *El Consejo Escolar del Estado* (2005, p. 33) que “la escolarización en edades tempranas constituye un requisito de primer orden para garantizar el principio de igualdad de oportunidades”.

La *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español* (LOGSE), aprobada el 3 de octubre de 1990 dedicó un título específico a la compensación de las desigualdades, en el que se señalaron cuatro iniciativas principales para hacer efectivo el derecho de todos a la educación, a saber: 1) el desarrollo de acciones de carácter compensatorio; 2) la oferta de educación infantil, en especial para los niños que viven en condiciones más desfavorables; 3) la adaptación de las enseñanzas a las necesidades de los alumnos con más dificultades; 4) la política de becas y ayudas al estudio (Marchesi, 2001). Pero a pesar de todas las transformaciones que trajo consigo, la educación infantil se siguió distinguiendo por sus dos etapas dentro de un mismo nivel y la no obligatoriedad, además de por ser el nivel dotado de menos recursos económicos.

Fue la LOGSE la que definitivamente afianzó la denominación de Educación Infantil (EI) para hacer referencia a la educación de las niñas y niños de cero a seis años. Con anterioridad a esta Ley, eran las guarderías, los jardines de infancia o las escuelas de párvulos las encargadas de la primera infancia con un sentido más asistencial que educativo y formativo. Sin embargo la LOGSE incorpora la EI a las enseñanzas de régimen general, definiéndola como la primera etapa del sistema educativo, de carácter no obligatorio y dirigida a todos los niños y niñas de cero a seis años y cuyo objetivo principal es estimular el desarrollo de todas las capacidades humanas. Se estructura en dos ciclos: primer ciclo de cero a tres años, y segundo ciclo de tres a seis años (BOE 238/1990: 24172). Es, por tanto, esta Ley la que declara con fuerza el carácter educativo y formativo de esta etapa entendiéndolo al niño o niña como el sujeto de la educación y no como objeto de la misma (Diez-Hochleitner, 1991). Leyes posteriores como la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) de 2002 y la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006 siguen reconociendo la importancia de esta etapa educativa estructurada en dos ciclos.

Las tres leyes coinciden en el carácter voluntario de esta etapa y consecuentemente en la no exigencia de su gratuidad aunque se insta a las administraciones públicas a ofertar gratuitamente plazas suficientes para escolarizar a la población *que lo solicite*. Es la LOCE la Ley que hace extensible esta oferta a los centros privados concertados tanto como a los públicos (LOGSE, art. 7, LOCE, art. 11 y LOE, art. 15).

Dos años más tarde de la aprobación de la LOE, el preámbulo de la resolución de 9 de octubre de 2008 (BOE 244/2008: 16258) para la puesta en marcha del **Plan de financiación de la oferta de plazas en el Primer Ciclo de Educación Infantil**, reconocía que la gratuidad de la escolarización en el segundo ciclo estaba ya generalizada, incluso antes de haberse completado la implantación de la etapa en las condiciones determinadas por la Ley. Desde la aprobación de la LOGSE ha ido aumentando la oferta de plazas en ese ciclo, en consonancia con las demandas de las familias. Sin embargo no ha ocurrido así en el primero, de cero a tres años, en el que la demanda de plazas por parte de las familias ha crecido considerablemente existiendo un desfase importante con la oferta escolar.

En el curso 2005-2006, las tasas de escolarización en centros autorizados por las administraciones educativas, todos ellos de titularidad privada, eran de 4.3% en cero años, 15.8% en un año de edad y del 29.9% en 2 años. Considerando tanto la oferta pública, no necesariamente gratuita, como privada, las tasas se elevan al 11.7% en cero años, 26.7% en un año y al 54.7% en dos años (BOE 244/2008: 16258). Estos datos ya revelaban en su momento la necesidad de promover una oferta educativa mayor acorde con las demandas de la sociedad española. El artículo 15.1. de la LOE atribuye la obligación de promover la creación de plazas suficientes de primer ciclo a las administraciones públicas colaborando con entidades externas para asegurar la oferta educativa. Con este fin los Presupuestos Generales del Estado para el año 2008 destinaron cien millones de euros para la creación de plazas públicas del primer ciclo de Educación Infantil, cantidad claramente insuficiente que está lejos de garantizar la gratuidad de este ciclo y que, por tanto, dificulta el acceso educativo a los niños y niñas de los sectores sociales más desfavorecidos.

La última Ley educativa, la **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación** (LOMCE) aprobada en 2013 no aporta avances sustanciales respecto a las anteriores en cuanto a la extensión de la oferta de plazas en el primer ciclo y su gratuidad con motivo de su reciente implantación. Pero, la LOMCE sí ha impulsado en este tiempo la creación de centros concertados (Bayona Aznar, 2013) ya que sus artículos desarrollan el fomento de este tipo de centros mixtos, entre lo público y lo privado, ascendiendo así el coste de escolarización para los usuarios por su política liberalizadora.

### 2.3 EDUCACIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN PRIVADA EN ESPAÑA. LOS PROCESOS DE SEGREGACIÓN.

En España coexisten tres tipos de centros educativos: 1) centros públicos, que son financiados con fondos públicos y de titularidad pública; 2) centros concertados, financiados con fondos públicos y de titularidad privada; y 3) centros privados, financiados con fondos privados y de titularidad privada (Jacott & Maldonado, 2006).

Fue la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 la que reguló por primera vez en España las subvenciones públicas a centros privados (Pérez-Díaz, Rodríguez & Sánchez, 2001). Más tarde la *Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación* (LODE) concreta las condiciones que deben cumplir los centros concertados para recibir financiación pública y que podemos resumir en las siguientes: “responder a una demanda social no cubierta, ser gratuitos, igualdad en las condiciones de admisión del alumnado que los centros de titularidad pública y garantizar que las actividades confesionales, en el caso de los colegios confesionales, se ofrezcan con carácter voluntario” (Roger-García & Andrés-Candelas, 2016, p. 47).

26

En la actualidad con la aprobación de la LOMCE en 2013, se ha continuado y acentuado el protagonismo de la red de centros de titularidad privada, ya sean concertados o privados, en nombre de la *libertad de elección de centro*. Siendo este argumento controvertido, hay estudios que muestran las consecuencias de esta tendencia privatizadora de la educación en España por encima de la media de los países de la OECD y que mostraremos en el apartado de análisis de resultados. Así, en nuestro país existe una mayor concentración de alumnado con el mismo origen social en los colegios, siendo el país de la OECD donde más influye dicha separación (Jenkins, Micklewright & Schnepf, 2006; Roger-García & Andrés-Candelas, 2016). Esta concentración según nivel socioeconómico favorece la reproducción de las desigualdades educativas (Ball, Vincent, Kemp & Pietikainen, 2004), sin que se haya comprobado que mejore la calidad de la educación (Prieto & Villamor, 2012), siendo más probable que dicha concentración sea disfuncional para su población.

Los impedimentos existentes en los diferentes ámbitos autonómicos del Estado español para elegir colegio, impiden el acceso de determinados grupos a una gran parte de la oferta educativa general y los sitúan en una posición de desventaja, pues parte del desempeño escolar depende del origen social de los compañeros y compañeras (Ammermueller & Pischke, 2009). Esta concentración es el resultado de un proceso de segregación que

se agudiza aún más para quienes acuden a los denominados centros *gueto*, es decir, aquellos centros que contienen un alto porcentaje de alumnos con pocos recursos y de origen inmigrado (Fernández Enguita, 2008).

En el caso de la educación infantil el problema es similar en el segundo ciclo dado que se oferta en las tres redes educativas existentes, y se agrava en el primer ciclo por la insignificante existencia de centros públicos que garanticen la total gratuidad de la enseñanza y, por tanto, la igualdad de oportunidades, como comprobaremos en el apartado de análisis de este trabajo.

### 3. METODOLOGÍA

Para realizar este trabajo se han adoptado dos fases. En la primera se ha realizado una revisión de la literatura especializada y de los datos oficiales sobre educación infantil en general, aquella de cero a tres años en particular; aunque en este último caso, la producción científica al igual que las estadísticas públicas siguen siendo escasas. El análisis de los datos estadísticos a nivel del Estado español, OCDE y Comunidad Valenciana han permitido contextualizar el estado de la cuestión de la educación infantil desde un marco global hasta uno regional, para exponer más adelante la situación a nivel municipal. A este nivel precisamente se ha desarrollado la segunda fase del estudio, donde la información general que nos ha proveído la administración educativa autonómica ha sido complementada por la recogida propia de datos en centros escolares públicos de la ciudad de Alicante. En este ejercicio se han recopilado diferentes categorías de informaciones inaccesibles a partir de las bases de datos oficiales a un determinado grado de desagregación y cruce. Este es el caso de la nacionalidad del alumnado, su país de nacimiento y el de sus progenitores, su etnia, su barrio de residencia, la renta familiar, la cuota mensual, cuántos hermanos tiene o si disfruta de servicio de comedor.

Y es que la escasez de datos oficiales que mencionábamos más arriba, dificulta seriamente la elaboración de un diagnóstico fiable sobre el estado y evolución de la escolaridad en esta primera etapa de la infancia. Por lo cual, la recogida de datos propios se revela como un instrumento clave. Para ello, se han seleccionado las tres escuelas infantiles públicas ubicadas en la Zona Norte de la ciudad de Alicante. Dos de estos centros son municipales y presentan características muy similares, el tercero sin embargo, regido por la administración autonómica, se distingue claramente en varios aspectos centrales. Como será expuesto más adelante, hemos optado por las escuelas infantiles públicas de esta zona urbana por las características

sociodemográficas de sus habitantes, mosaico de diversidad étnica y cultural, pero también, núcleo de los índices de vulnerabilidad socioeconómica más altos de la ciudad.

En definitiva, esta investigación adopta una metodología descriptivo-analítica, donde la información recogida ha sido explotada con el programa de tratamiento de datos estadísticos pertinente.

#### 4. ANALISIS DE DATOS

##### 4.1 EDUCACIÓN INFANTIL: UNA VISIÓN GENERAL. ESPAÑA EN UN CONTEXTO GLOBAL.

A nivel europeo, los datos de Eurostat muestran una llamativa heterogeneidad entre los 28 Estados miembros de la Unión. Entre aquellos con tasas de escolaridad a los 3 años de edad superiores al 80% destacan los países de rentas más altas. Entre aquellos por debajo de dicho umbral sorprende ver a Finlandia, país de referencia mundial en el ámbito educativo pero que ocupa la cola del ranking europeo en este sentido, presentando unas de las tasas de escolaridad infantil más bajas: 51% a los 3 años de edad y 59% a los 4 (Tabla I). El apoyo institucional a las familias con hijos en el país nórdico explica este dato. Las condiciones económicas y laborales que el Estado finés ofrece a padres y madres para el cuidado y la crianza de hijos e hijas en el seno del hogar familiar (permisos de paternidad y maternidad retribuidos y más largos, ayudas a domicilio, etc.) permite prescindir de la escolarización formal durante los primeros años de infancia. En este ranking, España se sitúa en el quinto lugar, con un 95.2% y un 97% respectivamente.

En un marco más amplio, la comparación con el resto de países de la OCDE (Tabla II), muestra que España se sitúa por debajo de la media en lo que se refiere al peso del sector público en la educación infantil (el 65% frente al 68%), muy por debajo de países como Finlandia (91.5%) o Eslovenia (97%), pero por encima de Alemania (34%) o Bélgica (47%). En su gasto medio por alumno/a que se sitúa en los 6.725\$, España está lejos de los más de 14.000\$ en Dinamarca o los 25.000 en Luxemburgo, pero por encima de los 5.700 en Finlandia, los 2.400 en Turquía o los 2.500 en México. Respecto de la ratio de alumnado por personal educador, la media de la OCDE se situaba en el año 2012 en los 14.5 efectivos, por encima de los 13 registrados en España.

TABLA I

**Población escolarizada en el nivel 0 a los 3 y 4 años en la UE. 2012**  
(% población en cada grupo de edad)

País	3 años	4 años
Francia	99,9	100
Malta	98,7	100
Bélgica	97,8	98,1
Dinamarca	97,2	97,7
España	95,2	97
Italia	95,1	98,8
Reino Unido	93	60,4
Suecia	92,6	94,2
Alemania	90,8	95,8
Estonia	88,2	88
Eslovenia	84,9	89,4
Países Bajos	83,4	99,6
Letonia	79,5	87,3
Portugal	78,4	91,6
Hungría	74,3	93,8
Luxemburgo	73,1	97,9
Bulgaria	72,5	79,5
Lituania	71,4	75
Rumanía	68,1	82,4
Austria	65	90,9
Eslovaquia	62,5	72,8
Rep. Checa	58,7	82,3
Croacia	52	58,1
Polonia	51,1	65,5
Finlandia	50,9	59,3
Chipre	41,8	72
Irlanda	41,1	58,2
Grecia		54,5
UE-28	83,5	86

Fuente: Eurostat, 2014.

TABLA II  
Características de los programas de educación infantil (2011-2012)

País	Distribución del alumnado en infantil por tipo de educación			Ratio de alumnado por personal educador con equivalencias a tiempo completo (2012)		Gasto en instituciones educativas públicas			
	Enseñanza pública	Enseñanza concertada	Enseñanza privada	Alumnado por profesor/a (profesorado y ayudantes del profesorado)	Alumnado por profesora	Gasto total (% del PIB)	Proporción del gasto total público	Proporción del gasto total privado	Gasto anual por alumno (US \$)
Australia	22	78	n	m	m	0,1	45	55	10.734
Austria	70,3	29,7	x(2)	9,6	13,9	0,6	72	28	8.933
Bélgica	47,1	52,9	m	16,2	16,2	0,6	96	4	6.333
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	33,5	60,4	6	10,8	22,2	0,8	84	16	5.083
Rep. Checa	97,9	2,1	a	13,6	13,9	0,5	92	8	4.302
Dinamarca	80,7	19,3	n	m	m	1,4	92	8	14.148
Estonia	96,7	a	3,3	m	7,3	0,4	98	2	2.618
Finlandia	91,5	8,5	a	m	10,6	0,4	90	10	5.700
Francia	87,2	12,5	0,4	14,5	21,9	0,7	94	6	6.615
Alemania	34,9	65,1	x(2)	9,7	12,3	0,6	80	20	8.351
Grecia	93,1	a	6,9	m	m	m	m	m	m
Hungría	92,6	7,4	a	m	11,3	0,6	m	m	4.564
Islandia	87,7	12,3	n	5,8	5,8	1	76	24	9.138
Irlanda	1,9	a	98,1	m	m	m	m	m	m
Israel	90,9	a	9,1	12,8	26,9	0,7	85	15	4.058
Italia	70,2	a	29,8	11,8	11,8	0,5	90	10	7.868
Japón	28,7	a	71,3	14,6	15,5	0,2	45	55	5.591
Corea del Sur	16	84	a	16	16	0,3	54	46	6.861
Luxemburgo	90,9	n	9,1	m	11,4	0,8	99	1	25.074
México	86,1	a	13,9	25,3	25,3	0,6	84	16	2.568
Países Bajos	70,1	a	29,9	14	15,6	0,4	88	12	8.020
Nueva Zelanda	1,4	98,6	n	m	7,2	0,6	85	15	11.088
Noruega	54,3	45,7	x(2)	m	m	0,5	85	15	7.283
Polonia	84,3	1,3	14,4	m	16,5	0,7	76	24	6.409
Portugal	53,2	30,4	16,5	m	16,1	0,4	m	m	5.674
Rep. Eslovaca	95,9	4,1	n	12,3	12,4	0,5	84	16	4.653
Eslovenia	97,1	2,5	0,4	9,3	9,3	0,8	81	19	8.136
España	65	24,5	10,6	m	13	0,9	71	29	6.725
Suecia	82,9	17,1	n	6,2	6,3	0,7	100	n	6.915
Suiza	96,2	0,3	3,5	m	m	0,2	m	m	5.267
Turquía	90,5	a	9,5	m	20,9	0,2	m	m	2.412
Reino Unido	62,5	31,2	6,3	11,6	18,6	0,4	77	23	9.692
EE.UU.	59,8	a	40,2	10,4	12,3	0,5	70	30	10.010
Media OCDE	68,4	20,4	11,1	12,5	14,5	0,6	81,3	18,7	7.446

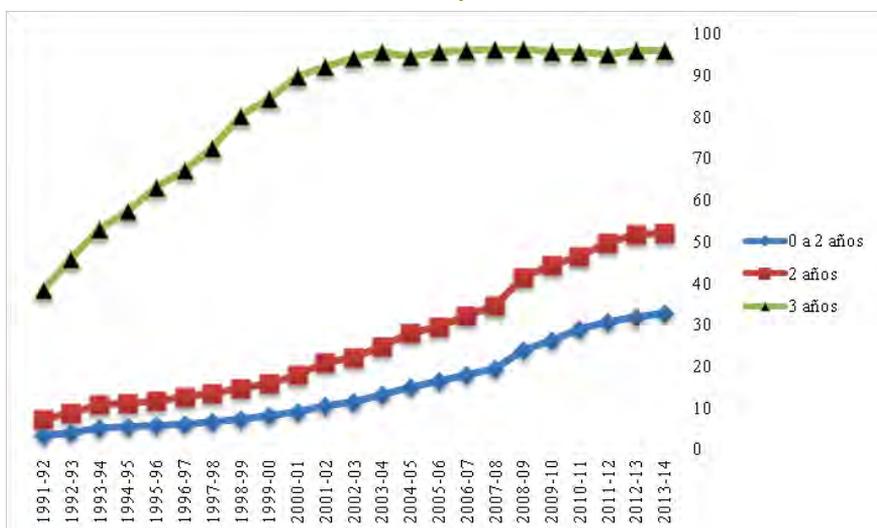
Fuente: Elaboración propia a partir de *Education at a Glance* (OCDE, 2014).

## 4.2 EDUCACIÓN INFANTIL PÚBLICA Y PRIVADA EN ESPAÑA

La educación infantil en España ha conocido una evolución creciente a partir de los años noventa (Gráfica 1), pasando de menos del 40% en el curso 1991-1992 a niveles que rozan el 100% a partir de 2005-2006. Eso sí, el caso de los niños y niñas menores de 3 años sigue estando alejado del 100%, situándose en 2013-2014 en el 52% para los 2 años de edad y en el 33% para la franja de 0 a 2 años. En estas cifras pueden haber influido varias circunstancias. Que la escolarización antes de los 3 años de edad no haya registrado un incremento importante durante los últimos años, puede deberse en gran medida a la irrupción de la crisis financiera internacional y a su alto impacto sobre el empleo. Y aquí, dos circunstancias se conjugaron para mantener las tasas de escolaridad en esa etapa a niveles tan bajos: 1) la expulsión del mercado de trabajo de un gran número de adultos y con ello, el incremento de su disponibilidad horaria para el cuidado de los pequeños de la casa y 2) el gran peso del sector privado en esta primera etapa educativa y sus altas cuotas de matriculación, fuera del alcance de unas familias castigadas por el desempleo y por la precariedad laboral. El testimonio de muchas familias no deja lugar a dudas: *“Si lo poco que ganaría trabajando se lo tengo que dar a la guardería, prefiero quedarme en casa y cuidar yo mismo/a a mi hijo/a”*. Esto es, la elección de modelos de crianza familiares alternativos a la educación institucional.

### GRÁFICO 1

#### Tasa neta de escolaridad infantil en España

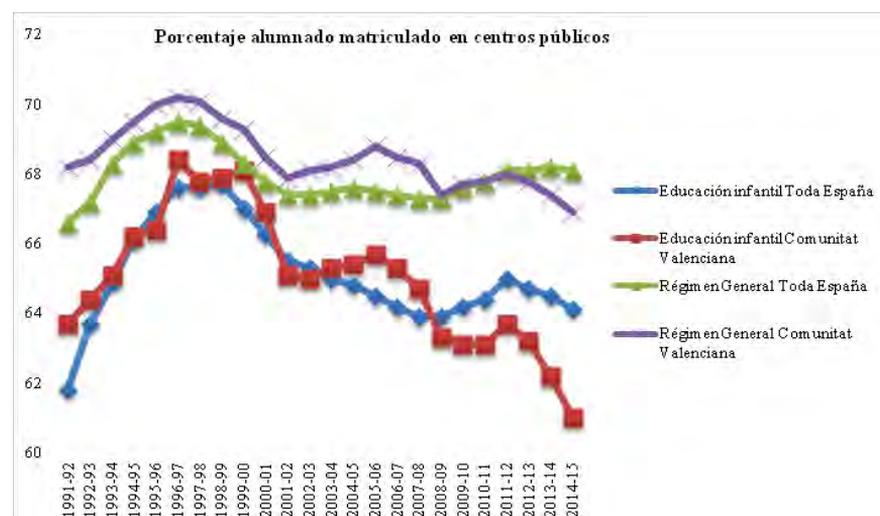


Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La serie histórica disponible a partir del curso 1991-1992 (Gráfico 2) muestra que el sector privado siempre ha tenido mayor presencia en la educación infantil que en otros niveles de enseñanza. Entre 1991 y 1997, la escuela infantil pública española concentraba menos del 62% del alumnado. Esta proporción se había incrementado en la primera mitad de la década de los noventa, alcanzando casi el 68% en el curso 1996-1997. En esos niveles se estancaría durante los dos cursos siguientes para iniciar una bajada a partir de entonces, registrando un nuevo incremento entre los cursos 2008-2009 y 2011-2012 pero volviendo a bajar nuevamente hasta situarse en los 64 puntos porcentuales en el curso 2014-2015.

En la Comunidad Valenciana, la tendencia sería parecida a la registrada a nivel estatal, eso sí, la bajada de la proporción de niños y niñas que acuden a la escuela infantil pública sería más acusada a partir del curso 2011-2012.

**GRÁFICO 2**  
**Porcentaje del alumnado infantil matriculado en centros públicos**

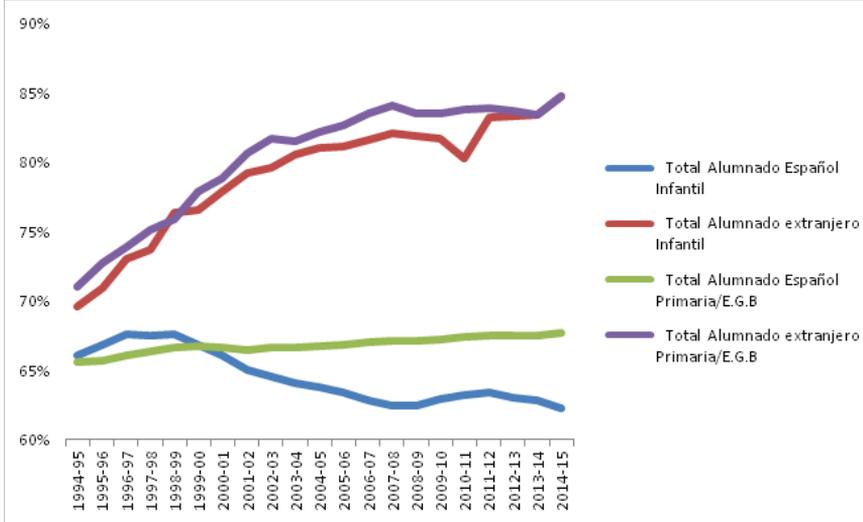


Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Respecto de la situación del alumnado extranjero en la educación infantil, se observa que a menudo que se avanza en el tiempo, su presencia en el sector público es cada vez mayor, contrariamente a la tendencia que adopta aquel de nacionalidad española. Para el alumnado español en primaria sin embargo, esta tendencia es creciente, aunque de manera muy tímida, habiendo registrado un incremento de menos de dos puntos porcentuales en las últimas dos décadas. Frente a ello, la concentración del alumnado de

primaria de nacionalidad extranjera en el sector público es más que evidente (Gráfico 3). Estos datos muestran una clara tendencia del alumnado de nacionalidad extranjera a ocupar el sector público, mientras que el español ha ido “huyendo” (*l'évitement*) de la escuela pública gradualmente a partir de la conversión de España a mediados de los noventa en uno de los principales destinos inmigratorios del mundo.

**GRÁFICO 3**  
**Alumnado de centros públicos de infantil y primaria según nacionalidad**



Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Sin embargo, la información estadística disponible no refleja más que una parte de esta concentración de la población inmigrada en el sector público. En una investigación anterior (El-Habib, Jiménez-Delgado, Ruiz-Callado & Jareño-Ruiz, 2016) mostrábamos cómo la segregación de la población inmigrada en los centros escolares está lejos de ser reconocida por las estadísticas públicas. Varias razones influyen en ello. En primer lugar, la propia definición de la población extranjera. La mayoría de fuentes oficiales, como es el caso del propio Ministerio de Educación, adoptan el criterio de la *nacionalidad*. Este criterio excluye en el cómputo del alumnado extranjero a aquel naturalizado -como es el caso de las segundas generaciones o de “la generación puente” (Jiménez-Delgado, 2012)-, incluyéndolo entre el alumnado “español”. En segundo lugar, existen diferencias cruciales entre el comportamiento, los recursos y las características de la propia población inmigrada: la económica por un lado y la procedente de países desarrollados por el otro. Por último, las estadísticas españolas no recogen datos “étnicos”. Es decir, la comunidad gitana, pese a sus peculiaridades y extremas

diferencias respecto de la población mayoritaria, recibe el mismo tratamiento estadístico que toda la población española. Por todo lo cual, la etiqueta “población española” oculta -bajo el paraguas de la *nacionalidad*- a un mosaico de poblaciones que sin lugar a dudas deberían recibir etiquetas estadísticas claramente diferenciadas.

### 4.3 EDUCACIÓN INFANTIL PÚBLICA Y PRIVADA. UN ESTUDIO DE CASO: LA CIUDAD DE ALICANTE

Según los datos de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana, en el curso escolar corriente 2015-2016, la ciudad de Alicante cuenta con 116 centros escolares que ofertan Educación Infantil y Primaria. Un 70% de los infantiles ofertan 2º ciclo frente a tan solo el 28% que oferta 1º ciclo. El 81% de estos últimos es del sector privado (Tabla III). Estos datos demuestran en el caso de la ciudad de Alicante, una abrumadora dominación del sector privado en el 1º ciclo de infantil.

TABLA III  
Centros de infantil y primaria en la ciudad de Alicante según titularidad

34

	E.I. y primaria	E.I. (total)	E.I. 1º ciclo	E.I. 2º ciclo	Primaria
Total	116	108	32	82	81
	100%	93,10%	27,60%	70,70%	69,80%
Centros Públicos	53	52	6	50	
	45,70%	48,10%	18,80%	61,00%	61,70%
Centros privados	63	56	26	32	31
	54,3	51,90%	81,30%	39,00%	38,30%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Dirección Territorial en Alicante de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte.

Nota. La categoría Centros Privados recoge la totalidad de los centros de titularidad privada ya sean concertados o no.

En lo que se refiere al alumnado de estas escuelas, la Tabla IV muestra cómo los centros públicos tan solo concentran el 10% del alumnado de 1º ciclo de infantil, frente a alrededor del 45% en 2º ciclo y Primaria.

Al no ser públicos los datos sobre la composición del alumnado de estos centros por origen, nacionalidad y etnia, hemos realizado un estudio sobre tres de las cuatro escuelas públicas de primer ciclo de Infantil que existen en Alicante. Dos son municipales y la tercera pertenece a la Consellería

de Educación de la Generalitat Valenciana. Las tres están ubicadas en la Zona Norte de la ciudad de Alicante, zona de altos índices de vulnerabilidad socioeconómica.

**TABLA IV**  
**Alumnado de los centros escolares de Alicante según titularidad**

	1º ciclo de infantil	2º ciclo de infantil	Primaria
Centros públicos	218	5036	11499
	10%	53%	55%
Centros privados	1867	4390	9482
	90%	47%	45%
Total	2085	9426	20981
	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Dirección Territorial en Alicante de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte.

Nota. La categoría Centros Privados recoge la totalidad de los centros de titularidad privada ya sean concertados o no.

#### 4.3.1 Características de la Zona Norte

La Zona Norte de la ciudad de Alicante es conocida por la alta concentración de población gitana e inmigrada y por ser objeto, a partir del año 2007, de un Plan Integral de Recuperación debido a sus considerables niveles de vulnerabilidad socioeconómica: fuerte índice de desempleo, débil tasa de actividad económica, alto nivel de pobreza y exclusión, necesidad de reconversión resultante de dificultades económicas y sociales, elevado número de inmigrantes y minorías étnicas, bajo nivel educativo, importante déficit de cualificaciones y elevado índice de abandono escolar, nivel elevado de criminalidad y delincuencia, tendencias demográficas precarias y degradación medioambiental de la zona (Ayuntamiento de Alicante, 2006; 2008).

Los seis barrios: Juan XXIII, Virgen del Remedio, Virgen del Carmen, Las Cuatrocientas Viviendas, Colonia Requena y Sidi Ifni-Nou Alacant representan el 11.6% de la población de la ciudad: 38.431 habitantes (Instituto Nacional de Estadística INE, 2014). Más de una cuarta parte es población extranjera (26.5%) frente al 11.8% en el resto del municipio. En Colonia Requena esta población alcanza el 46.7%, cifra que podría aumentar hasta un 80% si se incluyera en este cómputo a las personas inmigradas naturalizadas y a aquellas de segunda generación. Virgen del Carmen, el barrio donde se ubica la escuela infantil Benacantil, está habitado en su mayor parte por

población de etnia gitana con densidad de habitantes por vivienda muy alta, alcanzando el 36% la proporción de viviendas con cuatro miembros o más, frente a apenas el 9% en resto de la ciudad (El-Habib et al., 2016).

#### 4.4 EL ALUMNADO INFANTIL DE ORIGEN INMIGRADO Y GITANO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA ZONA NORTE DE LA CIUDAD DE ALICANTE

En el caso de las dos escuelas municipales, el 26.5% del alumnado es de origen inmigrado frente a casi el 60% en la escuela de la Consellería de Educación. En las dos primeras tan solo el 1.4% es de etnia gitana frente a cerca de un tercio en la tercera escuela. Con lo cual, las minorías en este último centro suponen el 87.5% del total del alumnado. Los niños y niñas residentes en la Zona Norte escolarizados en los dos primeros centros apenas representan el 32% frente al 100% en el caso del tercero (Tabla V). Estos datos reflejan diferencias muy importantes entre unos centros escolares públicos ubicados en barrios muy próximos.

TABLA V

#### Alumnado de las escuelas infantiles de la Zona Norte de Alicante

	Titularidad	Alumnado total	Origen inmigrado Gitano	
Els Xiquets	Ayuntamiento de Alicante	106	28	1
		100%	26,40%	0,90%
7 Enanitos		105	28	2
		100%	26,70%	1,90%
Benacantil	Generalitat Valenciana	56	33	16
		100%	58,90%	28,60%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados en los centros escolares estudiados.

En la comparativa siguiente, nos restringimos a las dos escuelas públicas ubicadas en los dos barrios de la Zona Norte con las características más similares, la municipal “Los 7 enanitos” ubicada entre los barrios Juan XXIII (2º Sector) y Colonia Requena, y “Benacantil” situada en el barrio Virgen del Carmen. A la vista de los datos recopilados (Tablas VI y VII), llama la atención que tan solo el 22% del alumnado de la primera proceda de estos dos barrios -el 37% si contamos con toda la Zona Norte, mientras que el 100% del alumnado de la segunda es vecino de la zona.

TABLA VI

**Barrios de residencia del alumnado de la Escuela Infantil Municipal “Los 7 enanitos”**

Barrio	Alumnado	%
Albufereta	3	2,9
Altozano	5	4,8
Aspe	1	1
Babel	1	1
Benalúa	4	3,8
Benisaudet	4	3,8
Bulevar Pla	2	1,9
Ciudad Jardín	1	1
Colonia Requena	9	8,6
Campello	2	1,9
Campoamor	3	2,9
Carolinas	8	7,6
Centro	4	3,8
Garbinet	4	3,8
La Goteta	1	1
Gran Vía	2	1,9
Juan XXIII	14	13,3
Los Ángeles	3	2,9
Pau I	1	1
Pau II	1	1
Pla	3	2,9
Playa San Juan	3	2,9
San Nicolás Bari	1	1
San Blas	3	2,9
San Vicente	3	2,9
Virgen del Remedio	16	15,2
Vía Parque	1	1
Villafranqueza	1	1
Vistahermosa	1	1
Total general	105	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados en los centros escolares estudiados.

TABLA VII

**Alumnado residente en la Zona Norte de Alicante por centro**

Centro	Titularidad	Alumnado residente en la zona norte
7 Enanitos	Ayuntamiento de Alicante	39
		37,10%
Benacantil	Generalitat Valenciana	56
		100%

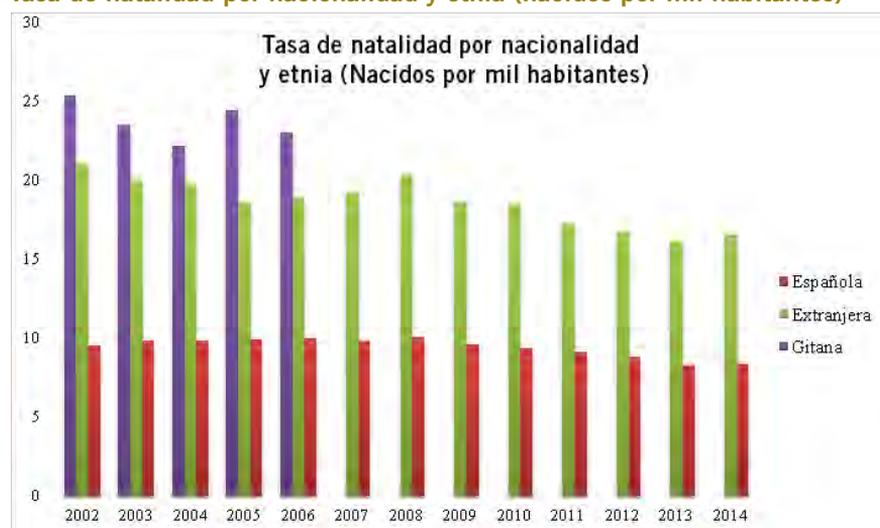
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados en los centros escolares estudiados.

El análisis de las cuotas mensuales que las familias pagan por hijo/a escolarizado/a en estos centros lo aclara todo: en las escuelas municipales, el rango de cuotas oscila entre 0 y 142.5 mensuales, mientras que la escuela de Consellería apenas alcanza los 24 como máximo. Posiblemente esta sea la principal razón por la cual las familias gitanas e inmigradas acudan más a este último centro que al primero, a pesar de que tenga tan solo la mitad de plazas (56 el “Benacantil” frente a 105 en “Los 7 enanitos”).

GRÁFICO 4

**Tasa de natalidad por nacionalidad y etnia (nacidos por mil habitantes)**

38



Nota: los datos respecto de la población gitana se refieren a la Encuesta Sociológica a hogares de la población gitana CIS 2006-2007.

Fuente: Elaboración propia a partir del INE para la población extranjera y española. Para la población gitana se han utilizado los datos de la Encuesta Sociológica a hogares de la población gitana CIS 2006-2007.

Llama aquí especialmente la atención la escasa oferta de plazas públicas para la educación infantil en una de las zonas con mayores tasas de natalidad de toda la ciudad. Dato que no sorprende dado que es una de las zonas de mayor concentración de población gitana e inmigrada, población caracterizada por unas tasas de natalidad superiores a la media de la población española (Gráfico 4). De hecho, de los 41 barrios que componen la ciudad de Alicante, los seis de la Zona Norte están entre los doce que mayores tasas de población en la franja de edad 0-4 años, ranking encabezado por el barrio Virgen del Carmen con cerca del 10% de su población en esta franja de edad. Barrio, a propósito, donde se aloja la escuela infantil Benacantil (Tabla VIII).

**TABLA VIII**  
**Población de 0 a 4 años por barrio**

	Población total	0-4 años	% por barrio
Colonia Requena	2182	171	7,84
Cuatrocientas Viviendas	2869	177	6,17
Juan XXIII	10793	652	6,04
Sídi Ifni - Nou Alacant	4700	294	6,26
Virgen del Carmen	2505	247	9,86
Virgen del Remedio	16333	962	5,89
Total zona norte	39382	2503	6,36
Total ciudad de Alicante	332067	15756	4,74

Fuente: elaboración propia a partir del Padrón Continuo por sección censal y edad (2014).

¿A qué se debe esta segregación escolar en unos centros en comparación con otros? ¿A la cuota mensual que hay que pagar o también al efecto “huida” (évitement) que practica la población mayoritaria española frente a escuelas con excesiva presencia de población gitana e inmigrada? El caso es que mientras en la escuela infantil Benacantil, el 87.5% del alumnado pertenece a alguna minoría, en “Los 7 enanitos” esta proporción tan sólo representa el 28.6%, a sabiendas de que, a escasos metros de esta última, se ubica un Instituto de Educación Secundaria donde las minorías representan, como mínimo, el 67% de su alumnado (El-Habib et al., 2016).

## 5. CONCLUSIONES

Este trabajo describe la situación de la educación infantil en España y se ocupa principalmente de conocer en qué medida se está garantizando a toda la población de cero a seis años el acceso a la misma, una vez que

la mayoría de investigaciones afirman sus efectos positivos. Así las leyes educativas, reconociendo también su singular relevancia para prevenir las desigualdades y el fracaso escolar en las etapas educativas obligatorias, y su necesidad para garantizar el desarrollo pleno de las capacidades humanas de cada niña y niño, han incluido la etapa educativa entre sus prioridades.

Los datos muestran la extensión de la escolarización de tres a seis años a gran parte de la población gracias a una oferta suficiente de plazas escolares entre las tres redes educativas disponibles (pública, concertada y privada). La tasa de escolaridad en esta etapa educativa roza el 100% en España (Ministerio de Educación, 2015). Sin embargo, la situación es muy distinta cuando analizamos la oferta de plazas en el primer ciclo de la etapa, es decir, de cero a tres años, donde la tasa de escolaridad está por debajo del 50% (33% para la franja 0 a 2 años y 52% para los 2 años), constatando una muy insuficiente oferta que se agrava debido a un elevado porcentaje de escuelas privadas y una muy débil red de escuelas públicas, que suponen menos del 65% de la red escolar infantil a nivel estatal. Este porcentaje se reduce a unos mínimos llamativos para el primer ciclo de infantil.

Esta situación se ejemplifica en el estudio de caso de la ciudad de Alicante donde el 81% de las escuelas infantiles son de titularidad privada y tan solo el 19% son públicas. Estas, por añadidura, tan solo concentran el 10% del alumnado en esta etapa educacional.

40

Hay únicamente cuatro escuelas de titularidad pública y solo dos de ellas son gratuitas. Evidentemente la igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia en la etapa de la educación infantil no está garantizada, desvirtuándose así este principio que las mismas leyes educativas dicen defender. Por otro lado, se justifica la escolarización casi únicamente como forma de conciliar la vida familiar y laboral, y en la práctica, la escolarización es viable siempre que el cálculo coste-beneficio sea positivo, hecho que ocurre en los casos de rentas medias-altas. Para las familias o las mujeres con un trabajo no cualificado y de baja remuneración, el coste de una escuela infantil puede suponer gran parte de su sueldo, siendo inviable o poco ventajosa la escolarización (Martínez-García, 2013). Esta fuerte presencia del sector privado en la Educación Infantil provoca desigualdad de género según clase social. Sin embargo, es en estos casos y en otros, en los que ni siquiera se dispone de un contrato estable y el capital económico y cultural familiar es escaso, cuando el acceso a esta etapa de los niños y niñas resulta clave.

Este estudio, por último, revela una realidad que esconde las estadísticas oficiales (El-Habib et al., 2016) y que ha sido objeto de interés: la fuerte segregación por clase social, origen y etnia, al ser la población inmigrada y gitana la única escolarizada en una de las dos escuelas públicas infantiles con plazas de cero a tres años.

Resulta así urgente ampliar la oferta de plazas públicas y gratuitas, y desarrollar políticas públicas con el fin de evitar los procesos de segregación por nivel socioeconómico, origen y etnia, para hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ammermueller, A. & Pischke, J. S. (2009). Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study. *Journal of Labor Economics*, 27 (3) 315-348.
- Ayuntamiento de Alicante (2006). Estudio barrios vulnerables zona norte de Alicante. Alicante: Servicio de Coordinación de Áreas.
- Ayuntamiento de Alicante (2008). Plan Integral de Recuperación. Barrios Zona Norte de Alicante. Alicante: Concejalía de la Presidencia y Coordinación de Áreas. Disponible en: <http://www.alicante.es/es/documentos/plan-integral-recuperacion-barrios-zona-norte>
- Ball, S. J.; Vincent, C.; Kemp, S. & Pietikainen, S. (2004). Middle Class Fractions, Childcare and the 'Relational' and 'Normative' Aspects of Class Practices. *The Sociological Review*, 52 (4) 478-502.
- Bassok, D. (2010). Do Black and Hispanic children benefit more from preschool? Understanding differences in preschool effects across racial groups. *Child development*, 81(6), 1828-1845.
- Bayona Aznar, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. Fórum Aragón: Revista Digital De FEAE-Aragón Sobre Organización y Gestión Educativa, 7 (13), 15.
- Boletín Oficial del Estado (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Número 187, 12525-12546. Disponible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852)
- Boletín Oficial del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Número 238, 24172-24188. Disponible en: <http://boe.es/boe/dias/1990/10/04/>
- Boletín Oficial del Estado (2008). Resolución, de 18 de septiembre, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación. Plan de financiación de la oferta de plazas en el Primer ciclo de Educación infantil y la distribución resultante. Número 244, 40602 a 40603. Disponible en: [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2008-16258](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2008-16258)
- Cebolla-Boado, H.; Radl, J. & Salazar, L. (2014). Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. Barcelona: Obra Social "la Caixa"- Colección Estudios Sociales (39).

- Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). Encuesta sociológica a hogares de la población gitana (estudio 2264). Disponible en: [http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=7820](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=7820)
- Diez-Hochleitner, R (1991). La educación infantil. Una promesa de futuro. Documento básico. Madrid: Fundación Santillana.
- Consejo Escolar del Estado (2005). Informe del Consejo Escolar del Estado sobre el estado y la situación del sistema educativo: curso 2002-2003. Madrid: Ministerio de Educación.
- El-Habib Draoui, B.; Jiménez-Delgado, M.; Ruiz-Callado, R. & Jareño-Ruiz, D. (2016). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 59-77.
- Esping-Andersen, G. (2008). Childhood investments and skill formation. *International Tax and Public Finance*, 15 (1), 19-44.
- European Commission (1997). Key Data on Education in the European Union. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat (2016). Early childhood education and primary education. Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2) 42-69.
- Grana, I. & Martín Zúñiga, F. (2010). Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil. En C. Sanchidrián & J. Ruiz Berrio (coords.), *Políticas educativas de educación infantil en la España Actual (1989-2009)* (pp. 373-394). Barcelona: Graó.
- Gutiérrez-Domènech, M. & Adserà, A. (2012). Student performance in elementary schools. *Revista de economía aplicada*, 20 (59), 135-164.
- Heckman, J.J.; Humphries, J.E.; Veramendi, G & Urzua, S. (2014). Education, health and wages. National Bureau of Economic Research, No. 19971.
- Heckman, J.J. & Kautz, T. (2013). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. National Bureau of Economic Research, No. 19656.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). Padrón Continuo. Disponible en <http://www.ine.es>.
- Jacott, L. & Maldonado Rico, A. (2006). The 'Centros Concertados' in Spain, Parental Demand and Implications for Equity. *European Journal of Education* 41 (1), 97-111.
- Jenkins, S. P.; Micklewright, J. & Schnepf, S. V. (2006). Social Segregation in Secondary Schools: How Does England Compare With Other Countries? ISER Working Paper, 2006-2. Colchester: University of Essex.
- Jiménez-Delgado, M. (2012). La generación puente: la educación de las jóvenes mujeres de origen marroquí. Un estudio sociológico. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/23653>.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
- Marchesi, A. (2001). Presente y futuro de la reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27 (2001): 57-76.
- Martínez-García, J. S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Estadísticas de la educación. Educación no universitaria*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>.
- Myers, R.G. (1995). *La Educación Preescolar en América Latina. Un estado de la Práctica*. Santiago de Chile: Preal.
- Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J. C. & Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- Prieto, M. & Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid, Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16 (3) 149-166.
- Rogero-García, J. & Andrés-Candelas, M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 46-58.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014 OECD*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- UNESCO (1996). *Informe mundial sobre la educación*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Valiente Fernández, C. (1997). Las políticas de cuidado de los niños a nivel nacional en España (1975-1996). *Papers. Revista de Sociología*, 53 (1997), 101-136.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.



## Infância, educação e desigualdade no Brasil

Patrícia Maria Uchôa Simões \*

Juceli Bengert Lima\*\*

**Resumo.** O texto discute as estatísticas oficiais referentes ao atendimento na Educação Infantil no Brasil, a partir da perspectiva que considera a infância como categoria estrutural necessária para a compreensão da dinâmica social e a criança como sujeito e protagonista na construção de seu próprio processo de desenvolvimento. A análise mostra a evolução do atendimento no que diz respeito ao aumento da oferta e do acesso, ainda permanecendo graves desigualdades quando considerado a comparação do atendimento nas creches e pré-escolas, zona rural e urbana e renda familiar. Quanto à qualidade do atendimento, a situação ainda é bastante insatisfatória, especialmente, quando se trata das instituições públicas que atendem às crianças de classes sociais menos favorecidas.

**Palavras-chave:** infância; educação; desigualdade

### **NIÑEZ, EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD EN BRASIL**

**Resumen.** El documento analiza el servicio de estadísticas oficiales en la educación de la primera infancia en Brasil, desde la perspectiva de considerar la infancia categoría estructural necesaria para la comprensión de la dinámica social y el niño como sujeto y protagonista en la construcción de su propio proceso de desarrollo. El análisis muestra la evolución de la atención en materia de aumento de la oferta y el acceso, las desigualdades siguen siendo grave cuando se considera la comparación de la atención en centros de día y centros preescolares, zona rural y urbana y el ingreso familiar. En cuanto a la calidad de la atención, la situación sigue siendo muy satisfactoria, especialmente cuando se trata de instituciones públicas que atienden a niños de entornos desfavorecidos.

**Palabras clave:** infancia; educación; desigualdad

### **CHILDHOOD, EDUCATION AND INEQUALITY IN BRAZIL**

**Abstract:** The paper discusses the official statistics service in Early Childhood Education in Brazil, from the perspective of childhood as necessary structural category for understanding social dynamics and child as a subject and protagonist in the construction of their own development process.

\* Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGEI

\*\* Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj. Pesquisadora – Coordenação Geral de Estudos Educacionais – CGEE

*The analysis shows the evolution of access. However, it remains serious inequalities when considering the comparison between day-care centers and preschools, rural and urban area and family income. The situation is still quite unsatisfactory about the quality of care, especially in public institutions for children from poorer social classes.*

**Keywords:** *childhood, education, inequality*

### 1. INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é trazer a discussão das estatísticas oficiais referentes ao atendimento na Educação Infantil no Brasil, a partir da perspectiva dos novos estudos sociais da infância, campo disciplinar emergente que tem a denominação de Sociologia da Infância.

Para tanto, propomos essa discussão em três momentos: primeiramente, serão apresentadas as concepções de infância e criança, de acordo com a perspectiva teórica de análise; em seguida, o texto trará uma análise dos marcos históricos recentes que definem as políticas de Educação Infantil no Brasil e, por fim, serão apresentados dados oficiais relativos a essa etapa do ensino que irão nos remeter às concepções já discutidas, então, propondo uma reflexão.

46

### 2. OS NOVOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Sociologia da Infância surgiu e vem se desenvolvendo a partir da compreensão da criança como sujeito de direitos e da infância enquanto construção social. Dessa forma, questiona as narrativas tradicionais da criança e da infância definidas na modernidade e reconstruídas na contemporaneidade. Esse campo de estudos não se constitui em uma matriz teórica única, mas seus estudiosos compartilham o mesmo objetivo de, ao abordar o ator excluído - as crianças pequenas - dar visibilidade à infância em suas pesquisas.

Assim, como afirma Marchi (2009):

Os chamados novos estudos sociais da infância propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase “natural e universal” da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta (p. 228)

Nessa nova condição, a infância é analisada enquanto necessária categoria estrutural para a compreensão da dinâmica social e a criança é considerada sujeito e protagonista na construção de seu próprio processo de desenvolvimento e identificação (Belloni, 2009; Corsaro, 2003; 2009; 2011; Mayall, 2013; Qvortrup, 2010; Prout, 2005; Sarmento, 2004; 2005; 2008; Wyness, 2012).

No Brasil, essa área vem se consolidando a partir da década de 80 com a constituição de grupos de pesquisa que partem dessa perspectiva, a realização de eventos científicos e a publicação significativa de livros e artigos, que focalizam as especificidades da nossa cultura e dos nossos contextos históricos para compreender a infância na organização social brasileira. Esses estudos, considerando a complexidade das relações sociais, culturais e regionais, evidenciam as diferentes formas de discriminação presentes em nossa sociedade de classe, gênero, raça ou de região sofridas pelas crianças (Abramowicz & Oliveira, 2010; Faria & Finco, 2011; Müller & Nascimento; 2014; Quintero, 2003).

Essa perspectiva da análise da condição das crianças questiona a noção “adultocêntrica” de infância, compreendendo-a como uma visão embutida do autoritarismo do adulto e trazendo para os estudos acadêmicos em geral e para as ciências sociais em especial, para a sociedade em geral e para os formuladores e implementadores das políticas de atendimento à infância em especial, a infância enquanto categoria social construída historicamente como um novo paradigma que possibilita a desconstrução desse conceito marcado pela visão ocidental, colonizada e adultocêntrica.

Observa-se, assim, uma convergência entre as perspectivas pós-colonial e a Sociologia da Infância, ao anunciarem a colonialidade subjetiva que mantêm os sujeitos-crianças numa relação de poder que oprime e exclui nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e políticos, negando suas culturas e identidades e, assim, tornando-as invisíveis.

(...) defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnosiológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um ator social portador da novidade que é inerente a sua pertença à geração que lhe dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (Sarmiento, 2004, p. 11).

O intuito dessa nova agenda de pesquisa é repensar essas relações de poder e propor novas formas de construção do conhecimento que deem visibilidade à infância. Assim, num compromisso de caráter político, busca-se

a conscientização acerca das práticas que subalternizam as crianças, num processo de descolonização, dando ênfase na formação da identidade e do protagonismo da criança enquanto sujeito.

Descolonizar é produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentalizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital. (Abramowicz & Rodrigues, 2014, P. 462)

Sendo assim, na mesma direção dos estudos pós-coloniais, a Sociologia da Infância apresenta-se em contraposição ao discurso colonial, que manteve as relações de poder na pós-modernidade através das desigualdades, da negação do outro diferente tratado como sujeito periférico. Entende-se, pois, que a criança, particularmente a criança pequena, ainda se mantém nessa posição periférica.

Como reflexo desse debate, vem se desenvolvendo uma perspectiva de investigação na área da educação de crianças pequenas que enfatizam a criança como um ser competente e adaptado às exigências de cada fase de sua vida e que evidenciam a participação ativa das crianças em suas relações com os adultos, inclusive a capacidade das crianças de construir estratégias de resistência e transgressão das regras estabelecidas pelos adultos e de constituir outras regras a partir das relações construídas em suas rotinas infantis (Abramowicz, 2011; Almeida, 2009; Campos, 2008; Corsaro, 2003; 2009; 2011; Faria & Finco, 2011; Müller & Nascimento, 2014; Nascimento, 2011; Sarmiento, 2004; 2005; 2008).

É com essa preocupação e localizando-se nesse quadro teórico de concepção de infância que passamos então, para o segundo momento dessa exposição apresentando alguns dos marcos históricos recentes que definem o atendimento público às crianças pequenas no âmbito da educação no nosso país.

### 3. MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A partir da década de 80, a expansão da luta pela cidadania promovida pelos movimentos de diferentes setores sociais, a intensificação do processo de urbanização e as mudanças nas organizações e nas estruturas familiares impulsionaram a expansão do atendimento à primeira infância pelo setor público. Aliada a esses fatores, a preocupação com a formação

do cidadão vinculada à importância dada às experiências infantis gerou demandas por parte da sociedade civil por uma educação institucionalizada voltada para as crianças de zero a seis anos.

O aumento do número de estudos acadêmicos nas áreas da Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação apontaram para as possibilidades de intervenção educacional para essa faixa etária que promovam o desenvolvimento da criança e a diminuição das desigualdades sociais. Numa perspectiva de busca da consolidação da democracia e justiça social, esse conhecimento provocou uma grande necessidade de repensar as práticas de ensino e de cuidado, no sentido de construir um conhecimento científico que explicasse as especificidades que o atendimento educacional a essa faixa etária deve ter.

No Brasil, os estudos sobre o atendimento educacional a crianças pequenas, em instituições de Educação Infantil, vêm construindo uma boa base de informações e análises sobre as políticas, o financiamento, as práticas pedagógicas, a gestão educacional, o currículo, enfim, muitos e importantes aspectos da área (Barreto, 2003; Campos, 2008; Kramer, Toledo & Barros, 2014; Nunes, Corsino & Kramer, 2013; Rosemberg, 2013; Simões & Bengert, 2014, entre outros estudos).

Na mesma direção, os avanços na legislação garantiram a construção de novas propostas de gestão e formação de profissionais para o atendimento a essa faixa etária. Essa mudança vem sendo assinalada a partir da Constituição Federal de 1988 quando foi reconhecido o papel dos órgãos governamentais no atendimento às crianças de zero a seis anos, a ser exercido do ponto de vista legal pela Educação Infantil em Creches e Pré-escolas como dever do Estado e um direito da criança. Esse direito foi respaldado, também, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases em 1996 que insere essa etapa do ensino na educação básica.

Como assinala Kramer (2006), no entanto, esses avanços no campo teórico sobre o conhecimento da infância e na legislação educacional conquistado pelos movimentos sociais não foram seguidos de mudanças de igual impacto nos sistemas educacionais:

(...) na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação (Kramer, 2006, p. 779).

Essa confusão apontada por Kramer na gestão das políticas de atendimento à primeira infância revela a disputa de concepções de Educação Infantil: se, por um lado, as mudanças sociais provocaram uma crescente necessidade da mulher trabalhadora em ter um atendimento de guarda de seus filhos pequenos gerando uma demanda às áreas da assistência social e saúde; por outro lado, os dados oficiais relativos às taxas de tempo de escolaridade e de evasão escolar vêm apontando a Educação Infantil como importante fator de inclusão social e de diminuição da pobreza o que gera uma demanda por políticas compensatórias e de equidade social.

Nessa disputa de concepções do atendimento educacional à criança, pelo menos dois debates se colocam:

- A Educação Infantil é direito da criança ou atendimento a uma demanda da família.
- Sua função é a promoção do desenvolvimento integral da criança, compreendendo assim seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e cidadão, ou trata-se de uma estratégia ou ação do Estado de combate à pobreza.

50

Segundo Campos (2011), a ausência de um modelo para as instituições de Educação Infantil provocou a emergência de diferentes formas de atendimento educacional à criança pequena com focos no cuidado ou na educação:

(...) diferentemente das escolas, sob o predomínio de um modelo institucional formalizado, na educação infantil, a convergência das duas lógicas deu origem a diversos modelos de atendimento, ora com predomínio da matriz “assistencial”, ora de uma mais “educacional”. Isso afetou não apenas sua regulação como a constituição de sua identidade social, forjada a partir de uma multiplicidade de referências, produzidas em distintos nos âmbitos da vida política e social. (Campos, 2011, p. 218)

Essa ausência de uma institucionalização para a Educação Infantil permitiu a adoção de propostas construídas a partir de perspectivas assistencialistas e dirigidas às classes mais pobres da população, uma vez que são essas as que mais necessitam do poder público para prover o atendimento educacional dos seus filhos.

Para Rosemberg (1999), as propostas governamentais de atendimento em massa elaboradas no Brasil, na década de setenta e parte de oitenta, tratavam-se de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política educacional para a pré-escola. A forma adotada para a ampliação das vagas envolvia soluções de baixo custo, não formais e que envolvesse

as famílias. Dessa forma, o atendimento expandiu apesar do baixo investimento governamental, da inadequação na formação dos profissionais, da insuficiência de materiais pedagógicos e da precariedade das instalações. A autora conclui que

A expansão da educação infantil, ou as melhores taxas de cobertura de educação infantil, em si não constituem bons indicadores de desenvolvimento, sejam socioeconômicos ou educacionais. Para que isso ocorra é necessário qualificar o índice de cobertura: se atende à população de crianças na faixa etária prevista com professoras qualificadas para a função. Nesse sentido, a expansão da educação infantil não significa obrigatoriamente um processo de democratização da educação, mas pode significar uma realocação, no sistema educacional, de segmentos excluídos. (Rosemberg, 1999, p. 30)

Sendo assim, desde as décadas de 70 e 80, o tipo de atendimento a essa faixa etária era oferecido em caráter eminentemente compensatório e, até os tempos atuais, as crianças pobres e, em especial suas famílias têm se tornado objeto de políticas públicas, no sentido de aliar ao seu potencial educativo, o seu potencial econômico (Campos & Campos, 2009).

Segundo Rosemberg (2002), os recursos vindos do Banco Mundial que se destinam ao atendimento à primeira infância têm priorizado duas linhas de ação nos países da América Latina: a **pré-escola**, associada ao ensino fundamental, de caráter preparatório à escolaridade obrigatória e a **educação das crianças de 0 a 3 anos** que assume conceitos distintos: nos países desenvolvidos, utiliza-se o termo **educação infantil** e naqueles considerados subdesenvolvidos, refere-se ao **desenvolvimento infantil**, muitas vezes significando formas precarizadas de atendimento à infância, no que se refere aos requisitos de formação para os profissionais da área, ausência de proposta pedagógica e adequação do ambiente, configurando-se, muito menos um atendimento educacional e, muito mais, um atendimento de assistência social.

Campos e Campos (2009), analisando documentos de organismos multilaterais, afirmam que a educação das crianças pequenas está sendo tratada em termos de seu potencial futuro e associada às taxas de retorno econômico:

(...) no pressuposto de que a educação é o principal mecanismo de combate à pobreza, constituindo-se por esse motivo também na principal alavanca para a equidade social (...) (Campos & Campos, 2009, p. 208).

Dessa forma, essa concepção compreende a educação como estratégia para a superação dos problemas sociais oriundos da pobreza e da desigualdade social e perdem a dimensão da educação como direito da

criança. Enquanto estratégia, a Educação Infantil passa, então, a ter função instrumental, sem uma razão em si. Essa perspectiva abre o espaço para o desenvolvimento de um trabalho, muitas vezes, emergencial e assistencial, sem o foco nas necessidades da criança e procurando satisfazer demandas fora do âmbito educacional.

Numa análise das políticas para a infância na América Latina, Rosseti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) alertam sobre a precariedade dos programas ditos “alternativos” e afirmam que:

A superação de uma política assentada na perspectiva de necessidade e dos processos de exclusão só ocorrerá diante um maciço investimento que de fato promova a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil e não no desvio desse investimento para programas com qualidade questionável (Rosseti-Ferreira; Ramon; Silva, 2002, p. 32).

Recentemente, algumas iniciativas chegaram até a Câmara dos Deputados em forma de Projetos de Lei que reafirmam essa concepção de Educação Infantil como atendimento assistencial com foco na necessidade da família e da mãe trabalhadora:

52

- Projeto de Lei nº 75/2011, que propõe a oferta do atendimento de crianças de zero a três anos em creches domiciliares. Esse projeto parte de uma concepção de Educação Infantil fora do âmbito da educação, uma vez que não prevê profissionais da educação no atendimento, com formação e práticas pedagógicas embasadas no conhecimento científico sobre desenvolvimento infantil, didática ou currículo;
- Projeto de Lei nº 285/2011, propondo a ampliação do calendário escolar anual das creches públicas para 240 dias letivos que escolariza a Educação Infantil ao não compreender as especificidades dessa etapa do ensino;
- Projeto de Lei nº 871/2011 que propõe a instituição do funcionamento de creches noturnas, descaracterizando o atendimento e localizando-o como uma política de assistência social e não de educação.

Enfim, esses projetos são exemplos de iniciativas que representam um retrocesso aos avanços conquistados com a LDB que insere o direito educacional da primeira infância como parte da educação básica. Aliado a isso, a demora na tramitação dessas propostas nas Comissões revela a disputa de diferentes interesses e concepções de infância e de Educação Infantil.

Nesse sentido, a tentativa de ampliação do atendimento através dessas iniciativas pressupõe a desprofissionalização do professor que se dedica a esta etapa da educação básica e a adoção de políticas de baixo custo, gerando maior desigualdade de atendimento quando considerado que a população atendida por esse tipo de iniciativa é aquela com menor renda familiar e com maior precariedade nas condições de saúde, moradia e saneamento.

Em outra direção, nas últimas décadas, o Ministério de Educação tem publicado uma série de documentos oficiais e reeditado documentos anteriores que reafirmam as concepções de criança cidadã e de Educação Infantil como direito da criança:

- Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (Brasil, 2006);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006);
- Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2008);
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Esses documentos abordam, em especial, três grandes temáticas: propostas curriculares, formação de profissionais e a avaliação da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

As avaliações da qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil realizadas em diversos estudos apontam problemas em diferentes dimensões: formação de pessoal; currículo; práticas pedagógicas; condições de infraestrutura; e relações com as famílias (Campos, 2011; 2013; Campos; Esposito; Bhering, Gimenes & Abuchaim, 2011; Corrêa, 2003; Kagan, 2011).

A lacuna entre as orientações dos documentos oficiais do MEC e os problemas apontados nesses estudos tem sido frequentemente associada, entre outros fatores, às questões relacionadas aos recursos financeiros da Educação Infantil (Bassi, 2011; Becker, 2008; Gaspar, 2010; Guimarães & Pinto, 2001; Jesus, 2008).

A forma de financiamento da Educação no Brasil e, especialmente, da Educação Infantil, sofreu modificações após a Constituição Federal de 1988. Atualmente, a educação básica está descentralizada do ponto de vista financeiro-administrativo. A Constituição Federal de 1988 definiu o percentual mínimo para o financiamento da educação pública de 18% do orçamento da União e 25% dos impostos dos Estados e Municípios. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996 introduziu uma modificação nesses percentuais possibilitando os municípios utilizarem um percentual diferente para a educação determinado pela Lei Orgânica de cada cidade, sendo que deveria ser respeitado o mínimo de 25%. Apesar dessa definição quanto aos percentuais mínimos a serem gastos com a educação básica, não há no texto da Constituição uma determinação de um mínimo que deve ser destinado com as diferentes etapas.

A Constituição também define que os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio, e os municípios no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Aqui também apesar de ser definido que esses entes federados devem cooperar entre si, não há uma maior especificação de como deve ser essa cooperação.

54

Com a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação em 1996, os estados e municípios passaram a receber recursos para a oferta da educação pública de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Esse mecanismo de arrecadação e distribuição de recursos provocou uma tendência nacional de retirada das crianças de seis anos da Educação Infantil e sua inserção no Ensino Fundamental pelas redes municipais com o objetivo de aumentar os recursos recebidos do FUNDEF. Muitos estudos apontam para o fato de que ao longo da década de 90, a maioria dos municípios priorizou essa etapa do ensino, direcionando esforços e recursos para essa etapa e deixando os investimentos na educação infantil sujeitos à disponibilidade orçamentária (Bassi, 2011; Becker, 2008; Gaspar, 2010; Guimarães & Pinto, 2001; Jesus, 2008).

Em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) que destina recursos para a Educação Básica, com a inclusão da Educação Infantil. Apesar de esse fundo ter sido um dos fatores que possibilitou a ampliação da Educação Infantil, o formato adotado na destinação dos recursos provocou perda de recursos pelos pequenos municípios por serem os que têm maior participação de transferências na receita total. Os municípios de maior porte além de ter maior autonomia e, assim, conseguir a maior parte de sua

renda por meio de receitas próprias, também têm as maiores redes escolares e, portanto, um maior coeficiente de repasse do fundo, que é calculado com base no total de matrículas do município.

Dessa forma, apesar dos recursos do FUNDEB destinados à Educação Infantil, a ampliação da oferta de creches permanece ligada à capacidade financeira e de recursos humanos nos municípios o que tem como consequência um acesso restrito e uma oferta com precariedade no que diz respeito à qualidade do atendimento. A outra consequência é que, muitas vezes, os municípios precisam recorrer a programas e projetos financiados pelo governo federal, estadual, organismos não governamentais ou organismos multilaterais (Bassi, 2011; Gaspar, 2010).

Nesse contexto, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância) através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC), para financiamento na construção e reparo de creches e escolas de Educação Infantil. Esse programa tem como objetivo de atender as necessidades de melhoria da qualidade e ampliar a oferta de educação pública para crianças de zero a seis anos. Pela recenticidade do programa, ainda há pouco avaliado sobre sua implantação. No entanto, apesar do crescimento desde sua criação, os estudos indicam que os municípios que aderiram ao Proinfância têm grande dificuldade na sua implantação o que parece estar relacionado com as fragilidades na estrutura administrativa na área da educação municipal (Flores & Melo, 2012; Santos & Ribeiro, 2014; Simões & Lins, 2015).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 instituiu a obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos, devendo essa ser implantada progressivamente 2016. Essa medida também teve como resultado a ampliação da oferta da Educação Infantil, inclusive com a implantação naqueles municípios que nunca havia oferecido esse atendimento. No entanto, considerando o que já foi analisado quanto às fragilidades das estruturas municipais de educação, essa medida traz muitas dúvidas em relação à qualidade do atendimento que vem sendo oferecido.

Também em 2009, depois de um processo de discussão do currículo na educação infantil, o MEC, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro, fixa as Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil apresentada como o resultado de um processo de estudos e debates sobre o currículo na Educação Infantil. No documento que apresenta as diretrizes (Brasil, 2010), criança é definida como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal

e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (p.12).

Ainda em 2009, o MEC publicou Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), com a pretensão de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil mais um instrumento de planejamento, a partir da autoavaliação do trabalho desenvolvido na escola. Essa concepção de qualidade coloca a avaliação institucional com a participação da comunidade escolar como elemento do planejamento da escola, propondo a avaliação com o foco na instituição e não no desenvolvimento da criança em particular. Essa forma de se fazer a avaliação também rompe com o formato hegemônico de avaliação educacional de larga escala que focaliza resultados e desempenhos, inserindo as instituições em “rankings” que promovem o espírito competitivo entre elas e acabam por estabelecer uma pauta de trabalho nas escolas em função do que vai ser avaliado em detrimento das necessidades das realidades locais. Portanto, o instrumento proposto pelo MEC, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, mostra-se como um avanço na concepção de qualidade, gestão democrática e avaliação.

56

Esses documentos são resultantes do debate entre movimentos sociais de defesa da Educação Infantil, proteção da criança, movimentos de mulheres, com a participação da comunidade acadêmica. Todos esses documentos reafirmam o papel da educação infantil no desenvolvimento integral da criança e apontam para a necessidade de um maior investimento na formação de gestores e profissionais dessa etapa de ensino com conhecimento teórico e atualizado do debate sobre essa temática, aliado às novas formulações que orientem a prática profissional.

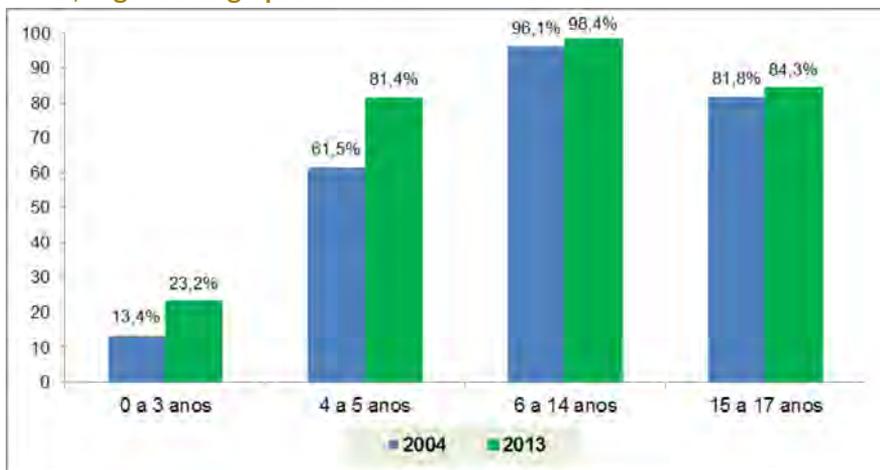
#### 4. INDICADORES DE ACESSO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesse quadro, passamos para a terceira parte da exposição, quando será apresentada a análise de alguns indicadores de acesso da Educação Infantil para a nossa reflexão sobre as concepções de infância e criança subjacentes.

O gráfico 1, a seguir, apresenta a comparação da taxa de frequência a estabelecimentos de ensino, considerando as faixas etárias, para os anos de 2004 e 2013, no Brasil.

GRÁFICO 1

Taxa de frequência bruta a estabelecimentos de ensino da população residente, segundo os grupos de idade. Brasil 2004-2013



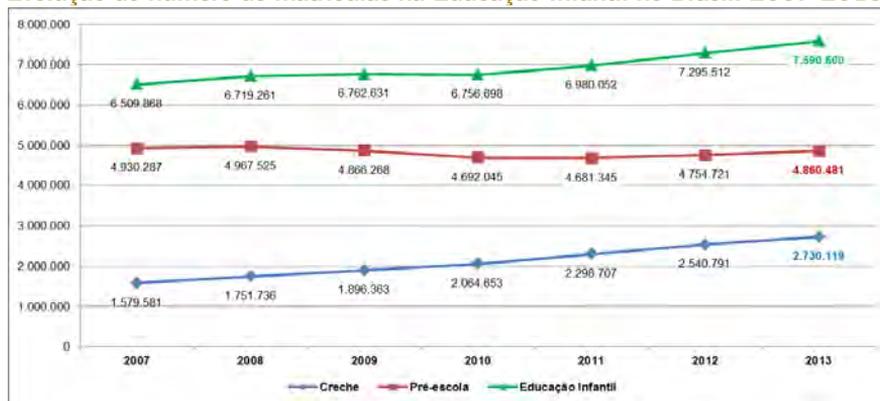
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2013.

Os dados representados no gráfico 1 indicam o aumento no percentual de frequência das crianças entre 0 e 5 anos, portanto, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, nesse período. No entanto, destaca-se a grande diferença no atendimento quando comparado o percentual na creche com o da pré-escola, bem como quando comparado o número de matrículas na pré-escola com as outras etapas de ensino. A seguir apresentamos o gráfico da evolução no número de matrículas no ensino regular entre os anos de 2007 a 2013.

57

GRÁFICO 2

Evolução do número de matrículas na Educação Infantil no Brasil. 2007-2013



Fonte: MEC/Inep/Deed, 2013

Os dados apresentados mostram, mais uma vez, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, com o aumento no número de matrículas, e a grande diferença no atendimento quando comparado o número de matrículas na creche com o da pré-escola.

Na tabela 1, a seguir, observa-se o número de matrículas e a população por idade.

TABELA 1

**Número de matrículas na educação Infantil e população residente de 0 a 4 anos e de 4 e 5 anos. Brasil 2007-2013**

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por idade	
	Total	Creche	Pré-Escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721	10.553.268	5.516.458
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481	-	-
Δ% 2012/2013	4,0%	7,5%	2,2%		

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2013; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico, 2010

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento especializado (AEE)

58

Esses dados revelam que, apesar da grande evolução no número de matrículas em Creches e Pré-escolas nos últimos anos, 8.012.477 crianças de 0 a 3 anos (75,9%) e 761.737 crianças entre 4 e 5 anos (13,8%) não estavam matriculadas em instituições de Educação Infantil em 2012.

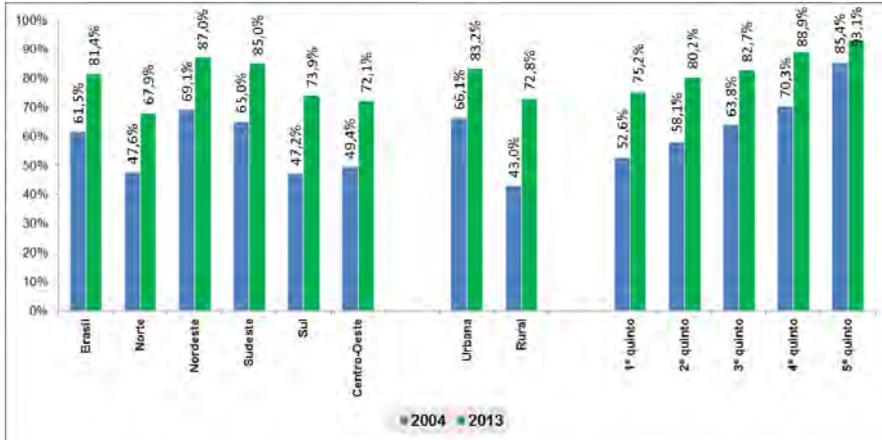
A seguir são apresentados os dados referentes à proporção de crianças de 4 e 5 anos, faixa etária da Pré-escola, considerando as regiões do país, o local de moradia da criança, zona urbana ou rural, e a renda familiar.

Analisando a evolução das desigualdades nos anos de 2004 a 2013, entre regiões, observa-se que apesar de ter sido registrado uma diminuição, na região Norte, o percentual de crianças que ainda não frequentam creches ou pré-escolas (32,1%) é três vezes maior que esse percentual na região Nordeste do Brasil (13%).

Para 2013, quando comparado o local de moradia, a proporção de crianças que reside na zona urbana que ainda não é atendida pela educação infantil (16,8%) é consideravelmente inferior ao percentual de crianças que moram na zona rural e estão fora da escola (27,2%).

GRÁFICO 3

Proporção das crianças de 4 e 5 anos que frequentam instituição de ensino, segundo as grandes regiões, a situação do domicílio e os quintos do rendimento mensal per capita nacional – 2004/2013



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2004/2013

Por fim, quando comparadas quanto à renda, a desigualdade apresenta-se em seu maior grau, pois, o percentual de crianças que não frequentam creches ou pré-escolas entre os mais pobres (24,8%), aquelas que pertencem ao grupo do 1º quintil de rendimento mensal *per capita* nacional. Este valor é mais que o triplo do que entre aquelas crianças de classes mais favorecidas, que estão fora da escola (6,9%)

TABELA 2

Número de matrículas na educação Infantil e população residente de 0 a 4 anos e de 4 e 5 anos. Brasil, 2007-2013

Dependência administrativa e localização		Matrículas na pré-escola		
		Total	Proporção em relação ao tipo de recurso oferecido pelas escolas (%)	
			Parque Infantil	Banheiro adequado
Dependência administrativa	Pública	3.579.074	47,2%	43,8%
	Privada	1.175.647	85,5%	78,9%
Localização	Urbana	4.038.876	64,7%	59,5%
	Rural	715.845	11,4%	12,9%
Total		4.754.721	56,7%	52,5%

Fonte: MEC/Inep; Censo Escolar da Educação Básica, 2012.

Na tabela 2, é mostrada a proporção de dois tipos de recursos básicos para a oferta do atendimento na Educação Infantil: o parque infantil e o banheiro adequado a essa faixa etária, diferenciando-se ainda o tipo de instituição: pública ou privada e urbana ou rural.

Outra vez, são reveladas as grandes desigualdades no atendimento que privilegia as instituições que atendem as classes mais favorecidas, no caso das instituições privadas e as populações das cidades: a falta de condições básicas que determinam a qualidade do atendimento, como banheiro e parque infantil, em mais da metade das instituições públicas de pré-escolas e, quase, inexistência dessas condições na zona rural.

### 5. CONSIDERAÇÕES

A discussão sobre o atendimento na Educação Infantil teve grandes avanços num amplo processo de mobilização que envolveu movimentos sociais, famílias, educadores, comunidade acadêmica e gestores públicos. Esse processo alcançou alguns consensos e interferiu nas pautas das políticas públicas.

60

As estatísticas oficiais revelam a consolidação da evolução do atendimento no que diz respeito ao aumento da oferta e do acesso, ainda permanecendo graves desigualdades quando considerado a comparação do atendimento nas creches e pré-escolas, zona rural e urbana e renda familiar.

Quanto à qualidade, a situação ainda é bastante insatisfatória no atendimento público, apesar da convergência entre os estudos da área para a necessidade de maiores investimentos, valorização dos profissionais, aquisição de materiais e melhorias na infraestrutura.

Esse estudo, não desconhecendo ou minimizando os avanços nas políticas de atendimento e de busca de qualidade para a Educação Infantil, pretende apontar descompassos entre os avanços do ponto de vista conceitual e propositivo e as condições de fato da Educação Infantil no país, no sentido de consolidar os direitos das crianças que se colocam como desafios urgentes para a formulação de políticas e programas a serem adotadas.

Considera-se que, por ser um campo relativamente novo enquanto objeto do debate educacional, principalmente no caso das creches que teve uma história marcada pelo assistencialismo, algumas dificuldades se colocam no campo de concepções de infância, desenvolvimento e educação. Acredito que a perspectiva do direito da criança, bem definida no quadro conceitual dos

novos estudos da infância e da criança, tem papel importante na construção de uma educação com mais igualdade e justiça social. A compreensão do protagonismo infantil e da sua participação ativa no seu próprio desenvolvimento e nas suas interações com o seu mundo de pares e com o mundo adulto nos impele a permanecer vigilantes, propositivos e combativos na busca da inclusão e qualidade no atendimento na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. & Oliveira, F. (2010) A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52.
- Abramowicz, A. & RODRIGUES, T. C. ( 2014). Descolonizando a pesquisa com crianças e três obstáculos, *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 127, p. 461-474.
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma Sociologia da Infância*. Lisboa: ICS.
- Barreto, A. M. R. F. (2003). A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p.53-65.
- Bassi, M. E. (2011). Financiamento da Educação Infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.142, p.116-141.
- Belloni, M. L. (2009). O que é Sociologia da infância? Campinas, SP: Autores associados.
- Brasil (2006). Ministério da Educação. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil (2006). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil (2007). Lei n. 11.494.. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil (2009). Ementa Constitucional nº 59. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2010). Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Campos, M. M. (2008) Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-132, jan./dez.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, Silva Helena Vieira. (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, p.35-42.

- Campos, M. M. (2013). Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.148, p.22-43.
- Campos, M. M.; Esposito, Y. L.; Bhering, E.; GIMENES, N.; Abuchaim, B. (2011) A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.142, p.20-54.
- Campos, R. & Campos, R. F. (2009). A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 207-224, jan./abr.
- Corrêa, B. C. (2003) Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n.119, p. 85-112.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends right? Inside kid's culture*. Washington, United States: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Muller, F. Carvalho, A. (orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, p. 31-50.
- Faria, A. L. G. & Finco, D. (2011). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Flores, M. L. R. & Mello, D. T. (2012). Ampliação do acesso à educação infantil via Proinfância: análises de uma política pública em colaboração. *Anais do III Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza.
- Gaspar, M. L. R. (2010). Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. *Evidência*, Araxá, n.6, p.121-136.
- Guimarães, J. L. & Pinto, J. M. R. (2001). A demanda pela Educação Infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 74, p. 92-105.
- Jesus, W. F. (2008). O financiamento a Educação Infantil não é brincadeira de criança: entre a ausência do FUNDEF e a insuficiência do FUNDEB? *Interação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, n. 33, v.2, p.281-296.
- Kagan, S. L. (2011). Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, no.142, p.56-67.
- Kramer, S. (2006). As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96: p. 797-818.
- Kramer, S.; Toledo, L. P. B. & Barros, C. (2014) Gestão da educação infantil nas políticas municipais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19 n. 56, p. 11-36.
- Marchi, R. C.. As teorias da socialização e o novo paradigma para os Estudos Sociais da Infância. *Educação & realidade*, 34(1), p. 227-246.
- Mayall, B. (2013). *A History of the Sociology of Childhood*. London: Institute of Education Press.
- Muller, F. Nascimento, M. L. B. P. (2014). Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação. *Linhas Críticas*. Brasília: DF, v.20, n. 41, p. 11-22.

- Nascimento, M. L. B. P. (2011) Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In Faria, A. L. G. & Finco, D. (orgs). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: São Paulo. Autores Associados, p. 37- 52.
- Nunes, M. F., Corsino, P. & Kramer, S. (2013). Educação Infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43 n.148 p.152-175.
- Prout, A. (2005). *The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Quinteiro, J. (2003). A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: *Anais da Reunião Anual da ANPED*, GT 14, v. 1.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.36, nº02, p.631-643.
- Rosemberg, F. (1999) Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, vol. 107, p. 7-40.
- Rosemberg, F. (2002) Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63.
- Rosemberg, F. (2013). Políticas de Educação Infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.148, p.44-75.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Ramon, F. & Silva, A. P. S. (2002) Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 65-100.
- Santos, M. O. & Ribeiro, M. I. S. (2014). *Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In Sarmiento, M. J. & Gouvêa, M. C. S. (orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Simões, P. M. U. & Bengert, J. B. (2015). *Concepções e práticas na Educação Infantil*. Recife: Fundaj, Editora Massangana.
- Simões, P. M. U. & Lins, D. (2014). Proinfância: avaliação da implementação em municípios de Pernambuco. In: Abranches, A.; Simões, P. M. U; Melo, A. & Araújo, M. F. *Pesquisa educacional e o direito à educação: múltiplas abordagens*. Recife: Fundaj, Editora Massangana, p. 45-55.
- Wyness, M. (2012). *Childhood and society*. New York: Palgrave.



## Saberes docentes y educación infantil

### Notas pedagógicas para la formación inicial

**M<sup>a</sup> Dolores Molina Galvañ\***

**J. Eduardo Sierra Nieto \*\***

**Cristina Sendra Mocholí\*\*\***

**Resumen.** Poniendo de relieve el foco de estudio que ha orientado nuestra investigación<sup>1</sup>, mostramos en este artículo algunas propuestas formativas que desarrollamos en las materias del Grado de Maestra/o en Educación Infantil que tenemos a nuestro cargo. Nuestra premisa es que el oficio docente no se sustenta, únicamente, en los saberes disciplinares transmitidos durante el período formativo. Los estudios con docentes de Infantil y Primaria que hemos hecho nos muestran que hay aspectos del hacer, del saber y del ser docente que escapan a esa formalización del conocimiento disciplinar; lo que nos ha hecho interrogar nuestras propias prácticas formativas. Por ello, hemos ido buscando en los saberes experienciales de las maestras su valor formativo para nuestras y nuestros estudiantes; pero sobre todo hemos ido explorando formas de ir incorporándolos en los procesos formativos. Exponemos aquí nuestros relatos de formación, las prácticas formativas que creamos y re-creamos para hacer lugar a la experiencia en la formación y para que los saberes de la experiencia tengan lugar en la formación inicial del profesorado de educación infantil.

**Palabras clave:** educación infantil; formación inicial; saber de la experiencia; narrativas.

#### **SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. NOTAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

**RESUMO.** *Salientando o foco do estudo que orientou a nossa investigação, mostramos neste artigo algumas propostas formativas que desenvolvemos nas disciplinas do Curso de Professor da Educação Pré-Escolar que temos*

\*Departament de Didàctica i Organització Escolar, Facultat de Magisteri-Universitat de València (España).

\*\*Departamento de Didáctica.Facultad de Educación, Universidad de Cádiz.

\*\*\*Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals, i Socials. Facultat de Magisteri. Universitat de València. (España).

<sup>1</sup> El proyecto (EDU2011-29732-C02-01): “El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: Estudio de Casos”, dirigido por el Dr. José Contreras Domingo (Universitat de Barcelona). Y el proyecto (GV/2014/058): “Prácticas y saberes de la relación educativa y su implicación en la formación inicial del profesorado. Estudio narrativo sobre experiencias docentes en Educación Primaria”, dirigido por la Dra. M<sup>a</sup> Dolores Molina Galvañ (Universitat de València).

a nosso cargo. A nossa premissa é que a profissão docente não se apoia, unicamente, nos saberes disciplinares transmitidos durante o período formativo. Os estudos que realizámos com docentes da Pré-Escolar e da Primária mostram que há aspetos do fazer, do saber e do ser docente que escapam a essa formalização do conhecimento disciplinar, o que nos fez questionar as nossas próprias práticas formativas. Por isso, procuramos nos saberes experienciais das professoras o seu valor formativo para os nossos estudantes; mas, sobretudo, fomos explorando formas de incorporar esses saberes nos processos formativos. Expomos aqui os nossos relatos de formação, as práticas formativas que criámos e recriámos para dar lugar à experiência na formação e para que os saberes da experiência tenham lugar na formação inicial dos professores da educação pré-escolar.

*Palavras-chave:* educação pré-escolar; formação inicial; saber da experiência; narrativas.

#### **TEACHER KNOWLEDGE AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION. PEDAGOGICAL NOTES FOR INITIAL TRAINING**

*Abstract.* We start highlighting the focus of study that has guided our research to show some of the training proposals that are developed in different subjects of the childhood education degree. We start from the point of understanding that the teaching profession is not only based on the disciplinary knowledge transmitted during the educational period. We have learned from our research with childhood and primary teachers that there are aspects of the doing, the knowing and being a teacher, that do not coincide with that way of knowledge. This fact has made us questioned ourselves in our practice as teacher's instructors. For this, we have been looking for the educational value that teacher's knowledge may have for our students. Especially, we have been exploring ways to bring them to the training processes. Finally, we present some training practices through narrated stories that we recreate in order to allow the experience to be part of the pre-service teaching of the early childhood education teachers.

*Keywords:* early childhood education; pre-service teachers; knowledge of experience; narratives.

## **1. CUALIDADES DE UNA PEDAGOGÍA RELACIONAL**

*“Leímos una vez (...) que no se aprende por repetición ni por explicación sino por “contigüidad”. Nos encantó la idea de contigüidad. Estar cerca pero no pegados. [...] La contigüidad da un aire, un espacio entre, es un estar cerca sin estar pegado”*

Teresa Punta (2013, pp. 61-62)

En nuestro explorar y profundizar el “mundo pedagógico” de la Educación Infantil encontramos, con frecuencia, aproximaciones que nos vinculan y que nutren la idea del oficio docente como un oficio de lo humano

(Cifali, 2005; Piussi, 2010). Junto a ello, una búsqueda y una (re)creación constante de prácticas y saberes que van dando recorrido y sentido a la tarea de educar. Y reconocemos un acercamiento muy claro y potente a ello en esta idea de trabajar desde una pedagogía relacional (Malaguzzi, 2011). Una pedagogía que busca atravesar, desanudando, todas esas separaciones que la cultura institucional, y parte de la cultura profesional, han ido estableciendo. Por ejemplo, el mirar a los niños y a las niñas en soledad, y creer que vienen solos a la escuela. Sin historia, sin deseos, sin preocupaciones, sin expectativas, sin nadie que les acompaña. O esa otra separación que mira hacia las cosas sólo de manera inanimada, como si no hubiese alguien que las siente y las recrea, o como si no nos habitasen, o no nos diesen cobijo, o nos explicasen poca cosa.

La escuela no es un lugar al que vamos sino un lugar en el que somos. En tanto que espacio vivido, ha de cuidar sus cualidades materiales y simbólicas para ser un lugar amable pues, como nos recuerda Max van Manen (2004), se trata de aquel lugar en el que los niños y las niñas exploran los aspectos del mundo. La pedagogía relacional huye, sigue Malaguzzi (2011, p. 53), “de una cultura y una educación que sólo valoran lo cognitivo y las autorregulaciones homeostáticas, que desprecian los sentimientos, la no lógica y el rol de la afectividad”.

Nuestra exploración nos lleva, de poco a poco, a ir aprendiendo de una pedagogía que se sitúa y se despliega en un aprendizaje del estar “entremedias”, viviéndose con actitud interrogativa en cada situación, relación y acción pedagógica. Una pedagogía abierta a cuestionar aquello que sabemos en virtud de cada nueva criatura, de cada nueva relación. Un ejemplo de lo que hablamos, es la idea de *contigüidad* traída por Teresa Punta en la cita que encabeza el artículo. Esta idea de un “estar cerca pero no pegados” nos ha dado a pensar en aquellas cosas que nos ocupan, invitándonos a hacer otras lecturas y a leer, desde la educación infantil, cómo hacer para dejar que las criaturas entren en nuestras vidas favoreciendo que ese encuentro nos transforme. Pero también, a pensar cómo nos ponemos en juego ahí para asumir la influencia que el otro (cada criatura) tiene en mí, en esa tarea de aprender a mirar juntos el mundo para vivirlo y comprenderlo. Para significarlo. Para recrearlo y hacerlo crecer.

Hay en esta idea de contigüidad algo que nos toca profundamente y que nos parece relevante elaborar. Y es que estar cerca y estar juntos, sin estar pegados, implica un estar en relación sin pretender la horizontalidad. Tampoco la verticalidad. Estar cerca, pero no encima *de*. Ni debajo. *Estar ahí*, entre, con y en relación. Esa es la idea pedagógica de contigüidad que nos ha sugerido y que nos remite a un modo fructífero de concebir y cultivar la relación educativa.

Penny Ritscher (2002) nos advierte de la necesidad de prepararse para ese encuentro con las criaturas; de prepararse, sobre todo, para cuidar que el encuentro pueda ser una práctica encarnada y real de intercambio intercultural. Cuando pregunta, con tono transgresor y casi cómico, *¿qué haremos cuando seamos pequeños?*, interpela firmemente a esas otras perspectivas pedagógicas que miran hacia la educación infantil poniendo el énfasis en el *desde y para* el mañana. En lo que en la etapa “debe suceder” como respuesta a las demandas que se desprenden de etapas posteriores. Una rendición de cuentas, en definitiva, a esa concepción escolar (dominante) de encapsular la experiencia educativa en la linealidad de un currículum escolar. La crítica y el desafío que expone es muy claro: recordarnos la riqueza del presente y la posibilidad de acogerlo. Mirar hacia la infancia y a cada criatura como un tesoro, en su riqueza inmediata, en lo que ya es, sabe, y se interroga. Y así, aprender a estar en el presente para vivir el encuentro educativo en sus múltiples acontecimientos, como enriquecimiento para niños y adultos.

68

Habría que añadir que esta idea de la contigüidad como práctica de relación, no suprime la disparidad. En la relación educativa siempre hay disparidad; un más y un menos, afirma Núria Pérez de Lara (2009), donde la cualidad del *menos* es tan rica como la del *más*. Algo muy elemental acerca de este valor cualitativo de la disparidad es definido por Mari Carmen Díez (1998) cuando nos muestra cómo los niños, las niñas, nos invitan y nos ayudan a mirar de nuevo, y como nuevo, el mundo. Porque los niños, las niñas, no esperan a nadie, dice Loris Malaguzzi (2011), para hacerse preguntas, para ir abriendo caminos al pensar y al sentir. Sólo lo hacen. Inician sus propias búsquedas para interpretar y comprender el mundo y la realidad que los envuelve. A ello se dedican cuando exploran, experimentan y usan el lenguaje del juego y de la imaginación. Y cuando narran, añade Vivian Paley (2006b): cuando inventan y cuentan historias; porque es a través de ellas que van dando continuidad a la experiencia de sí, del otro y lo otro. Al adentro y el afuera. Es en este buscar, y desde el sentido de esta recreación, dice Mari Carmen Díez (2011, p.93), desde donde nos piden ayuda para ir avanzando en aquello que les preocupa, les ocupa y les interesa: “¿Es bueno o malo ser presumidos?”, “¿Dónde están ahora los hombres aquellos que llegaron los primeros?”, “¿Si te mueres, luego puedes repetir y vivir otra vez?”.

La contigüidad, como ese *espacio entre*, da oportunidad a un encuentro de culturas diferentes. La cultura de los niños y la cultura de los adultos. Una mirada curiosa y antropológica, insiste Penny Ritscher (2002, p. 18), puede observar la existencia de dos modos distintos de experimentar y significar la realidad. Y lo ejemplifica:

Los adultos utilizan la pila con usos higiénicos. Los niños se entretienen en ella para explorar el agua. [...] Los adultos usan la reja para mantener controlados a los niños dentro de un territorio determinado. Los niños y las niñas se sirven de ella para establecer contactos con el mundo del otro lado”. (opus cit.)

La cuestión es, cómo reconociendo ese *espacio entre*, nos arriesgamos a no sobrepasarlo ni sobreponerlo. Y podríamos añadir: ni acallararlo, evitarlo o juzgarlo. Porque en definitiva, de lo que nos habla es de los vínculos que las criaturas van estableciendo entre el vivir y el aprender, entre el saber y la vida, entre el ser y el saber. Y de nuestro aprender a estar ahí como docentes, sin estorbar pero sin desaparecer.

¿Cómo aprendemos a sostenernos en el asombro de las criaturas sin zanjarlo? ¿Cómo les acompañamos en esa experiencia intensa del vivir, sentir, pensar e imaginar, desde y con la que van apropiándose del mundo? Y, ¿cómo estar ahí, sin forzar pero con presencia, sin violentar pero con influencia? Porque lo que en verdad ocurre, sigue Ritscher (2002, p. 19), es que damos por descontado que en la escuela, tenemos que conducir a los niños y a las niñas hacia un conocimiento creciente de los esquemas culturales de los adultos. Sin embargo, ¿nos preparamos para hacer el camino inverso? ¿Nos preparamos para aprender a reconocer que las criaturas tienen una relación rica, inteligente, fresca y viva con la realidad? Aún más, ¿nos preparamos para dejarnos afectar, para dejarnos transformar, por ello?

La idea de contigüidad nos interpela entonces para aprender a movernos en esos desajustes con los que la realidad escolar trata de marcar la relación educativa. A veces, desde un despojarla de la centralidad que tiene para toda experiencia educativa, dejando que ocupe su lugar otra cosa, los contenidos, quizás. Otras veces, tecnicizándola con la intención de conseguir, con el máximo de eficacia, aquello que se ha puesto en el lugar de la relación. Pensamos que dejarse interpelar por estos desajustes nos va abriendo a otros interrogantes igualmente fructíferos. ¿Cómo deambular aquello que nos viene impuesto? ¿Cómo vivir en esos diseños curriculares a los que se les olvida que podemos aprender de lo que ya nos pasa? Aprendiendo, escribe Loris Malaguzzi (2011, p. 80), “a no enseñar nada a los niños que no puedan aprender ellos solos”. Y asumiendo, sigue, que para favorecer la tensión creativa, tanto en los niños como en los adultos, necesitamos contar con las sorpresas, las diferencias y las discrepancias. Porque esos son los aspectos de un sentido vital que nos lleva a interrogarnos por lo otro y a buscar lo nuevo.

## 2. EL OFICIO DOCENTE Y LOS SABERES QUE LO SUSTENTAN

*“Los docentes que se atreven a enseñar no deben imaginarse que saben cómo comienza a aprender cada niño [...] Los niños, a diferencia de los envases de semillas, no vienen con calendario impreso que indique cuándo un concepto determinado germinará y luego florecerá para ellos [...] Nadie puede decir cuándo otra persona, y ni siquiera uno mismo, hará progresos decisivos”*

Vivian Gussin Paley (2006a, pp. 110-174)

Como formadores de futuros docentes nos preocupa hacer crecer, en la formación inicial, ese sentido pedagógico de la relación educativa que hemos ido desplegando con la idea de contigüidad. Nos preocupa nutrir la mirada hacia la infancia, hacia cada criatura, para enriquecer nuestra relación con ella. Acoger y sostener esa idea de “niño rico”, de “niño inteligente”, que autores como Malaguzzi (2011), Ritscher (2002, 2013), Paley (2006b), Díez (1998, 2002, 2011) o Punta (2013), entre otros, nos invitan a cultivar, a transitar y a habitar. Porque percibir ante nosotros un niño rico, inteligente, creativo; nos lleva a actuar desde una pedagogía rica. La riqueza del otro, el niño, acrecienta nuestra riqueza como educadores (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

70

Por eso nos parecen tan importantes las palabras de Vivian Paley en la cita inicial. Con sus palabras nos advierte esta maestra del peligro de inventar al otro. Inventarlo en el sentido de creer saber quién es, qué necesita y qué ha de suceder con él. Inventarlo, también, como premisa necesaria para saber *qué tengo que hacer*. La cuestión que nos pone delante, es que estamos inmersos en una cultura institucional y profesional en la que el sentido de la tarea de educar ya está lleno, básicamente predeterminado. Una cultura que ya ha decidido quién es el otro; aún más, quienes son y quienes tienen que ser quienes se encuentran, y lo que ha de ocurrir en ese “encuentro educativo” (Contreras, 2009).

Nuestra experiencia como docentes, sin embargo, nos mantiene en la vibración que producen las palabras de Paley. Creemos con ella que la enseñanza no responde de forma diligente y lineal a nuestra capacidad de programar, de procurar lo que debería ser, y esperar resultados. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son mucho más complejos y sobre todo, mucho más inciertos. Enseñamos sin tener seguridad de aquello que el otro aprenderá, porque entendemos que esta afirmación escapa a la pretensión de creer que es posible “medir” el aprendizaje basándonos en la obtención de las respuestas que vamos buscando del otro. Hay, explica Elizabeth Ellsworth

(2005), una discontinuidad entre el enseñar y el aprender. Discontinuidad que señala una acción interrumpida en el espacio entre el “tú y yo”, que evita que la relación entre enseñante-estudiante se fije según un juego de posiciones en el interior de una estructura de relaciones. La discontinuidad, entonces, se abre a un “en medio” que no puede ser resuelto, pero que actúa “educativamente” por su capacidad de crear algo nuevo en ese espacio de encuentro. Es en este lugar “no ocupado”, “no fijado”, “no resuelto” donde está la posibilidad de la relación educativa. Para nosotros eso significa asumir el riesgo de reconocernos habitando esos espacios intermedios y a la vez elaborarlos, tratar de hacerlos pensables y practicables, como perspectiva con la que mirar la educación y con la que mirarnos en educación. Y entonces, ¿por dónde comenzar a pensar nuestro oficio?

Referirse al oficio docente es hablar, como dijimos al inicio, de un oficio de lo humano; lo que nos sugiere, que aquello que da posibilidad de ser a la educación es, precisamente, ese encuentro con el otro, con la otra y con aquello que nos trae. Un encuentro siempre vivo. Impredicible e imprevisible, sin posibilidad de anticipación. Un encuentro que precisa ser vivido como no resuelto si queremos estar disponibles para la relación (Arbiol, 2013), si queremos dejarnos tocar por la presencia del otro (Migliavacca, 2002). Si queremos, en definitiva, profundizar en aquello que es sustancial a (de) la experiencia educativa; aquello que escapa al control de los resultados y de la planificación, que difiere de esa premisa que nos pone en la posición de “hacer algo al otro para obtener algo de él” (Contreras, 2010b). Profundizar aquello que es sustancial en y de la experiencia educativa supone eliminar mucho del “demasiado lleno”, mucho de lo que nos viene dado como “deber”, para poder abrirnos a vivir con más ligereza aquello que nos pide ser exigentes con lo que en verdad importa: un estar atentos al modo en que entramos en relación, y un poner atención a aquello que ponemos en medio en la relación con el otro. Esta es la búsqueda y la aspiración que nos parece importante para el oficio educativo, también para la formación: un dejarnos afectar por lo que hacemos, y sobre todo, por las alumnas y los alumnos con quienes entramos en relación. Un dejarnos afectar que requiere sacudirse todo aquello que se nos supone, como dice M<sup>a</sup> Carmen Díez (2011), para aprender a estar cerca del otro al tiempo que aprendemos a dejar que ese encuentro nos transforme. Y dejarnos transformar aquí, pasa por aprender a desplazarse de “lo que sé” a “lo que no sé” y aceptar como escribe Elizabeth Ellsworth (2005, p. 27), que “enseñar es como dar lo que no tengo”.

Entonces, ¿qué saberes son los que nos ayudarían en ese irnos preparando para el oficio? Pensamos la formación inicial y la nuestra propia, desde la necesidad de aprender a *generar en sí* una disposición a la relación educativa. Y para ello, nuestra apuesta es pensar lo que enseñamos más allá de los márgenes que contienen las asignaturas; pero también, más allá de

ese modo de proceder académico que va configurando el corpus básico de las disciplinas en tanto que conjunto de saberes fijados, de explicaciones y de proposiciones que se transmiten, se acumulan y se pueden usar, porque anteceden a la acción.

Atender esas cualidades del oficio docente requiere de saberes que nos ayuden a situarnos ante las experiencias educativas, a vivirlas y aprender a orientarnos en ellas. Saberes que se abren a la experiencia y que nos invitan a una relación de pensamiento con ella. Por tanto, saberes que ayudan a mirar lo que acontece, a preguntarse por su sentido y a orientarse en la práctica teniendo en cuenta todo esto. Saberes que hemos venido nombrando como “saberes de la experiencia o experienciales” (Contreras, 2013). Nos gustaría aclarar, que no entendemos estos saberes de la experiencia como acumulación de experiencias vividas *de* docentes, o como la acumulación de recursos y estrategias que podemos ir adquiriendo *en* la práctica del oficio. El saber de la experiencia no es semejante al “saber práctico”, en ese sentido académico de la división teoría y práctica. Éste remite, más bien, al movimiento del pensamiento, al preguntarse por el sentido de lo vivido (Mortari, 2002). Es un saber incorporado, que se va encarnando y que, explican Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 56), “no es simplemente algo que se posee, sino parte de lo que se es, de tal manera que ser y saber no están escindidos”. Nos parece que es partiendo de este *modo de saber*, en el que se van integrando distintas dimensiones (perceptivas, cognitivas, emocionales, deseantes), que vamos aprendiendo a dilucidar sentidos, a abrir disposiciones y orientaciones en la tarea de educar.

72

### 3. ABRIR LA FORMACIÓN A LA EXPERIENCIA Y AL SABER QUE NACE DE ELLA

*“¿Cómo visibilizar posibilidades que orienten, que ayuden a situarse, a verse en situación, pero que no determinen, que no anulen lo que debe ser resuelto en cada circunstancia como recreación personal? (...) ¿Cómo mostrar que los planteamientos educativos, que las propuestas didácticas no tienen nunca una vida propia, que siempre hay que pasarlas por uno? ¿Cómo dar a entender que siempre se trata de un moverse entre el saber y el no saber?”*

José Contreras (2011, p. 61)

Estar acompañando a maestras de Infantil y Primaria en su práctica cotidiana a través de la investigación, nos está permitiendo ampliar la mirada y la comprensión sobre algunas disposiciones esenciales que ponen en juego para cuidar la relación, para acompañar a las niñas y los niños en su aprendizaje y en su crecimiento, en toda su complejidad y su dificultad. Vamos aprendiendo a captar algunas de las prácticas y los gestos que cuidan estas maestras, en los que percibimos una gran potencialidad pedagógica. En su proceder, lo que vamos hallando es que los saberes en los que sostienen la relación educativa se nutren de un trabajo que tiene que ver con la mirada, la escucha, el cuerpo, incluso la poética (Arbiol y Molina, en prensa). Hablamos, a partir de aquí, de un saber de la relación vinculado a esas formas de ser y estar ante las criaturas en las que se abre la experiencia de mirar para ser capaz de ver al otro o a la otra en su singularidad. En las que se abre la experiencia de escuchar, para aprender a estar en esa escucha que posibilita un dejarse decir. Un saber de la relación que se abre a la experiencia de la corporalidad, al saberse medida y mediación del otro y con lo otro, a ese saber hacerse presente haciendo lugar a la presencia del otro. Finalmente, un saber de la relación en el que está presente la palabra, no sólo la voz, sino la palabra. Esa que no enmudece ni ahoga la experiencia de la relación. La palabra que no es el lenguaje de la norma ni de la técnica. Es por ello que afirmamos que la experiencia educativa se nutre de todo ello. De un saber mirar y nombrar, un saber escuchar y nombrar, un saber sentir y nombrar. Nombrar la vida que fluye y la relación que se genera, que tiene origen en la destreza, en el gusto con el que se hace lo que se hace, en la capacidad de crear,...

¿Cómo acercar estos saberes a nuestras y nuestros estudiantes de grado? ¿Cómo custodiar su naturaleza naciente sin transformarla en un conjunto de explicaciones y proposiciones que pretenden conducir la acción educativa?

Compartimos la idea de que formarse como maestra o maestro implica hacer algo consigo mismo. ¿Y qué significa *hacer algo consigo mismo* en la formación docente? Prepararse para la experiencia. Prepararse para vivir los acontecimientos en tanto que apertura a lo nuevo, pero también para crear una relación pensante con eso que se va viviendo (Contreras, 2011). Atender esta idea en nuestras propuestas de formación, significa que nos arriesguemos a aceptar junto a nuestros estudiantes, que el saber pedagógico que enseñamos tiene que ver más con un saber que nos implica en primera persona, que no tanto con un saber disciplinar (aunque ni lo niega ni lo aparta).

Todo ello nos lleva a pensar y diseñar nuestras materias, buscando crear situaciones en las aulas donde la relación educativa sea vivible y practicable. Situaciones que den medida, a nuestros estudiantes, de la res-

ponsabilidad que van asumiendo en la educación, y que les permitan abrir la disposición hacia lo incierto e imprevisto. Es importante para nosotros que las y los estudiantes perciban la necesidad que tenemos, como maestras o maestros, de pensar-nos y de contar con lo que somos y con lo que tenemos como bagaje. Contar con ello para saber qué nos dice, para buscar en ello su novedad o para poder interpelarlo. Tratamos, con ellas y ellos, de abrir resquicios en las convicciones que traen, como vía para abrir la sensibilidad hacia aquello que pasa y que les pasa; aprendiendo a explorar esa realidad. Nuestro trabajo consiste entonces en procurar mantenernos en la vibración de la pregunta y, en la exploración de sí y de lo otro. *Lo otro* que son los otros, el saber, la cultura, la propia institución, las situaciones en que entramos en relación... Para aprender a mantenerse en la pregunta, y en la exploración, más allá de nuestras certezas y de nuestras teorías.

#### 4. RELATOS DE EXPERIENCIAS DOCENTES

74

Para ejemplificar esto que vamos desarrollando, continuamos con dos relatos sobre nuestras prácticas formativas. Son prácticas desarrolladas en dos materias diferentes en las que está presente la singularidad de quien las sostiene. Pero lo que el relato de ellas pretende es iluminar y comunicar una parte de lo nos va sucediendo en ellas. Un modo, también, de profundizar en el sentido pedagógico que damos a determinadas metodologías y que, en el fondo, tratan de mostrar las mismas conexiones que vamos buscando expresar a lo largo del artículo: la naturaleza relacional de la educación, el saber de sí y del otro, la presencia, la apertura a lo nuevo y lo que va entrañando...

##### Nota Pedagógica 1: Entre la ciencia y el arte (Cristina Sendra)

Los relatos seleccionados narran dos momentos vividos en el aula durante las horas destinadas a la materia "Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Infantil". Dan cuenta de espacios y tiempos en los que tuvo lugar la experiencia: ¿qué y cómo pasó? ¿por qué pasó?

##### *Observo muy poco o nada...*

Al principio de curso, después de algunas sesiones en el aula, propuse a las y los estudiantes salir y pasear por los alrededores de la *Facultat de Magisteri* para recoger elementos naturales, preferentemente, aquellos que se encontraban por el suelo. Por grupos (entre 6 y 8 estudiantes) fueron recolectando: hojas, frutos, flores, plumas, algún artrópodo que se escondía entre las hojas (hormigas, mariquitas, escarabajos, arañas...). Los subieron al aula y, nuestra aula gris, se llenó de naturaleza. Con el material recolectado,

los distintos grupos debían hacer propuestas didácticas para las aulas de Educación Infantil relacionadas con la expresión plástica (*collage*, esculturas...), con el ámbito lógico-matemático (clasificaciones atendiendo a diversos criterios, seriaciones, conteo, figuras geométricas...), con la lectoescritura (representar letras, palabras...), con la expresión musical (búsqueda de sonidos, de ritmos...). Colores, texturas, tamaños, formas... las posibilidades que nos ofrecían los elementos naturales parecían infinitas.

Estoy convencida de que descubrir las posibilidades educativas de los materiales naturales, que podemos recoger del entorno sin ningún coste económico ni ecológico, y constatar su gran riqueza sensorial, que estimula todos nuestros sentidos pero de una manera suave y respetuosa, fue una experiencia para muchas estudiantes. Era lo que yo esperaba, era el propósito principal de la propuesta que había planificado. No obstante, ocurrió algo más que no había previsto. Las y los estudiantes iniciaron una conversación sobre aquello que les había pasado. Manifestaron que, en casi cuatro años, nunca se habían fijado en los árboles que forman parte de nuestro entorno más cercano y con los que convivimos cada día. Admitieron que habían abierto los ojos a la belleza de estos elementos naturales que nos rodean. Y surgió el interés por los árboles: los colores y las formas de sus flores, de sus hojas y de sus frutos, las texturas de sus cortezas... El deseo de saber más sobre ellos.

Al mismo tiempo, surgió otra reflexión: una meditación sobre sí mismos. Compartían el entorno con otros seres vivos y no los habían observado: a pesar de su belleza, habían permanecido invisibles para ellas y ellos. Comentaron que se habían acostumbrado a “observar poco o nada” y que pasaban cada día, con prisas, pensando en otras cosas y sin colocar la mirada en aquello que les rodea... Y, finalmente, acompañando este deseo por conocer y por observar los seres vivos de nuestro entorno, surgió la inquietud pedagógica, el preguntarse sobre aquello que tiene sentido como maestras y maestros: sobre la importancia de observar y explorar el entorno natural de la escuela, de acompañar a los niños y las niñas en este descubrimiento, de aprovecharlo como un recurso educativo en el que aprender a observar, a descubrir y a entrar en contacto con los seres vivos con los que convivimos y, también, con nosotros y nosotras mismas.

### *Cabezas y cuerpos que representan y piensan*

Unos días después arrinconamos las mesas y las sillas en las paredes del aula y creamos un gran espacio libre de mobiliario y de otros objetos, un espacio en el que nos pudiéramos mover con mayor libertad. Nos sentamos

en el suelo formando un círculo y presenté varias hojas de distintos árboles: del plátano de sombra, del árbol del amor, del chopo blanco, del níspero, del algarrobo, del pino carrasco...

Observamos las hojas, las tocamos y hablamos de ellas: de qué árbol procedían, si se trataba de un árbol de jardines y paseos, de un árbol frutal o de un árbol propio del bosque mediterráneo. Les pedí que se fijaran en los colores y en las distintas tonalidades que presentaban (que incluso eran diferentes hasta en las hojas que procedían de la misma especie de árbol) y en cómo variaban también si observábamos la cara superior de la hoja (haz) o la inferior (envés); también que las tocaran y reconocieran diferentes texturas, algunas hojas eran suaves, otras coriáceas, otras pilosas, otras rugosas; y, por último, les sugerí que por grupos (entre 6 y 8 estudiantes) representaran la hoja que habían escogido utilizando sus cuerpos. Utilicé el verbo “sugerir” porque mi intención era que el cuerpo entrara en escena, que el cuerpo les permitiera aproximarse y reflexionar sobre la hoja, pero no sabía muy bien qué iba a pasar, cómo iban a actuar, si considerarían viable aquello que les pedía.

Cada grupo ocupó un rincón del aula y comenzaron a pensar y a compartir propuestas. Era necesario observar detenidamente la hoja, fijarse en los detalles y reflexionar conjuntamente para poder plasmarla con sus cuerpos. Tuvieron que probar, desestimar algunas de las propuestas y volver a probar y, finalmente, decidirse por una de las posibles soluciones.

76

Sobre el suelo o buscando la verticalidad, las formas lineares de las hojas del pino carrasco, las palmeadas del plátano de sombra, las de corazón del árbol del amor, las de lanza del níspero, las hojas compuestas por varios folíolos del algarrobo y los peciolos que unen todas estas hojas a las ramas del árbol fueron surgiendo de los cuerpos entrelazados de los y las estudiantes. Había ocurrido lo que pretendía con esta propuesta, una pretensión que, quizá más que nunca, estaba cargada de incertidumbre: cabeza y cuerpo unidos exploraban y conocían las formas de las hojas y lo hacían junto con otras cabezas y cuerpos. Los y las estudiantes habían puesto sus mentes y sus cuerpos a funcionar cooperativamente a partir de una hoja. La concentración que se vislumbraba en sus caras, en sus ojos, en sus cuerpos que se mantenían inmóviles una vez conseguían la forma deseada, me indicaban que estaba pasando algo en ellos y ellas. Tomé fotografías de cada una de las hojas que surgía de la unión de sus cuerpos.

Al acabar, sentados en círculo, se inició una nueva conversación. Comentaron que se les había hecho patente como el cuerpo también nos puede ayudar a reflexionar sobre la realidad, sobre el mundo en el que vivimos. El cuerpo les había ayudado a que las formas de las hojas adquirieran un significado más profundo para ellos y ellas. Les había permitido una

conexión más vital, más íntima con la hoja y, en consecuencia, con el árbol del que procedía y con la naturaleza. Y, todo esto, junto con sus compañeros y compañeras, cooperativamente.

Había cobrado sentido la relación entre cuerpo y aprendizaje, la necesidad de que el cuerpo tuviera más presencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (y, en general, en todo momento). Aprender las formas de las hojas a través del cuerpo ponía de manifiesto que podíamos aprender muchos más contenidos de los que hasta ese momento habíamos considerado, fueran del tipo que fueran, con el cuerpo. El cuerpo no debía utilizarse sólo para desahogarse o desfogarse, o para recuperar fuerzas y descansar de las tareas intelectuales, sino también para formar parte de los procesos cognitivos y reflexivos que acompañan al aprendizaje. El cuerpo debería estar más presente en la escuela infantil ya que como concluyeron: “la mente está en todo el cuerpo”.

Y pasó algo más. Varios grupos habían escogido hojas del mismo árbol y la forma en la que se aproximaron, exploraron y representaron estas hojas fue diferente en cada grupo. Pues bien, esto no fue visto por los y las estudiantes como una oposición o una contradicción. No actuaron reafirmando su planteamiento y rechazando el del otro grupo, como suele ocurrir otras veces cuando expresan en clase distintos puntos de vista sobre una misma cuestión y éstos no coinciden. Por el contrario, todas las propuestas fueron acogidas con alegría, como algo que nos hacía pensar que había otras soluciones en las que no habíamos reparado y que otros grupos nos ofrecían: las diferentes propuestas de representación fueron aceptadas como igualmente válidas y valiosas.

*Por último...*

Estos dos momentos de vida en el aula creo que nos pueden dar pistas para continuar indagando sobre el lugar de la experiencia en la formación inicial de los maestros y maestras de educación infantil. En ambas ocasiones habíamos hecho lugar a la experiencia. Aquello vivido les había tocado, les había sorprendido, les había hecho parar para pensar y compartir sus pensamientos. En ambos casos, surgió la disposición a aprender, la reflexión sobre sí mismos y la búsqueda del sentido educativo de lo que hacemos en las aulas.

### Notas pedagógicas 2. De cuerpo entero (Dolo Molina)

Desde hace un par de cursos imparto una asignatura optativa de educación infantil en el Grado de Maestra/o. Es un taller que recibe el nombre de una de las áreas del currículum de educación infantil: Conocimiento de

sí y autonomía personal. Como ocurre a veces en la vida, esta asignatura me llegó de sorpresa. Fue sobrevenida, cuando ya tenía planificada mi docencia y todo el calendario del curso. Además, era la primera vez que asumía la docencia de un taller. Me sentía perdida y, sobre todo, extrañada, como si no fuese conmigo esa posibilidad. ¿Un Taller?! ¿Qué podía hacer en un taller? Y, ¿qué significaba un taller en la formación universitaria?

Encontraba respuestas variopintas. Unas veces me parecía que lo que se desplegaba en un taller, no era muy distinto de lo que se hacía en esas otras asignaturas “teórico-prácticas”. Otras veces, por el contrario, me daba la impresión que algunos talleres se desarrollaban a partir de actividades muy cortas, muy manipulativas y muy orientadas al ¿cómo harías con los niños y las niñas...? Los frutos de esta exploración no me sacaban de ese movimiento pendular entre lo abstracto y lo manipulativo, entre lo indeterminado y lo concreto, entre lo cognitivo y la actividad. Un movimiento del que pretendía salir. Quería que el taller me ayudase a pensar de otra manera la experiencia formativa. La idea de taller me inspiraba cosas, aunque no tuviese ni idea de cómo llevarlas a cabo. Me inspiraba vitalidad, alegría, distensión. También movimiento, recogimiento, concentración, tanteo, exploración. Mucho de conversación, de escucha, de creación, de cuidado. Y algo me resonaba también, sobre los detalles, la expresión, el cobijo... Pero no encontraba el modo. Me costaba dar con ese algo, a partir del cual, se puede dar sentido a todo lo demás.

78

Y comencé por el principio: las lecturas. Me descubrí, con ellas, en un viaje fantástico de exploración pedagógica que hasta el momento me había pasado desapercibido. Descubrí un tono, en la literatura pedagógica de la educación infantil, profundamente amable, creativo, vivo. Un tono narrativo y reflexivo a la vez, que era muy potente y desde el que se avivaba mi curiosidad. Eran textos que desplegaban una mirada amorosa y esperanzadora hacia las criaturas, que mostraban todas las posibilidades que se abrían para ir aprendiendo y creando a partir de esa mirada. Textos que se detenían en esos procesos de indagación, observación y documentación de la vida en el aula, y en la escuela, que facilitan la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Percibía en las lecturas que hacía, ese cuidado puesto en la relación, en la reflexión, en el análisis, en la conversación, en... Además de un sentido grande de bienestar que no ocultaba, sin embargo, las tensiones ni las incertezas ni las búsquedas constantes en las que nos involucra una realidad viva como es, la educativa.

Este trabajo me llevó a reconocer, como proceder de las maestras, un modo de orientarse en la relación con las niñas y los niños desde “un aprender de cuerpo entero”. Desde una mirada que reconoce el deseo de aprender, que lo acompaña, lo sostiene, lo cultiva y que aprende de él sin

tratar de reducirlo ni de dominarlo. Una imagen que trae la presencia de los cuerpos, reales y vivos, donde podemos ir buscando y hallando indicios para acompañar el crecimiento y el ser. Junto a esta guía, se me fue desvelando esa otra que le hace lugar, que le da vida: un saber estar ahí (en cuerpo y alma) de las maestras. Un “deseo de estar de cuerpo entero”. Fue sobre estas dos ideas que comencé a entretelar la trama de lo que me parecía interesante trabajar en el taller. Pero clarificarme en aquello que abordaríamos en la asignatura, no me solucionaba el problema de cómo diseñar un taller. Me desbloquearon las palabras de Loris Malaguzzi (2011): el taller es un lugar impertinente para la escuela. Ésta era la clave, ¿cómo de impertinente, para la universidad, iba a ser mi taller? O, ¿cuánto era capaz de pensar una propuesta de taller sin dejarme atrapar en la inercia institucional?

Y comenzó a surgir. Fui perfilando los deseos y las necesidades. Aquello posible y lo que tal vez, no lo era tanto. Los límites pero también todas esas aperturas que son vivibles en los márgenes. Para mí, el punto de partida estaba claro, *hacer lugar al cuerpo*, porque es en él que habitamos y desde el que nos ponemos en relación con los otros y con el mundo. Y la aproximación a esta idea no podía darse en forma de contenido, sino desde la vivencia. Necesitaba crear situaciones vivenciales que nos ayudasen a experimentar el cuerpo como un lugar que se habita. El cuerpo como sede de experiencia. Se trataba de explorar a través de situaciones vivenciales la experiencia de un “aprender de sí”. Primero, abriéndonos a la experiencia y posibilitando un pensar “sobre sí”; después, poniendo palabra indagando en un pensar “desde sí”. Por último, practicando la conversación y la reflexión en relación con los otros en clase, pero también con los textos. Un proceso que cuenta con la experiencia y que busca hacer el pasaje entre el saber de la experiencia y la experiencia de saber.

Para iniciar dicho proceso formativo desde esa experiencia de un saberse vivir de cuerpo entero, identifiqué cuatro ámbitos que podíamos explorar: (1) el cuerpo que siente; (2) el cuerpo que expresa; (3) el cuerpo que acoge y, (4) el cuerpo que crea. Para cada uno de ellos, planifiqué una actividad vivencial que fui nombrando como taller. Taller de yoga, taller de danza, taller de fotografía, taller de jabón o el taller de la bata de vida que hicimos el año pasado.

Los talleres no están pensados desde el “cómo hacer con los niños” sino desde un abrirse a la experiencia de sentir(se), de expresar(se), de acoger(se) y de crear y recrear. Reconocer y nombrar *en* (y *desde*) sí esta experiencia de la corporalidad para pensarla y aprender de ella. Para “ser capaces” de cultivarla en otro momento, en alguna aula, en ese ir acompañando el crecimiento de las criaturas. En este sentido los talleres buscan hacernos conscientes, por ejemplo, de la necesidad de cultivar tiempos de

silencio, de calma, de conexión en el aula. Algo así como ser conscientes de la necesidad de la inactividad en el interior de unas aulas que tienden a estar desbordadas de *activismo*. Ser conscientes de la necesidad de respetar distintos ritmos y dar cabida al movimiento en unas aulas, atravesadas por la aceleración y fijadas, a la vez, por esa imagen del cuerpo sentado. Lo que aprendemos a través de estos talleres, y de las reflexiones generadas a partir de ellos, son gestos educativos; gestos que llevan consigo un *saber de la relación*: dar tiempo al saludo, a la escucha, a la mirada, al conflicto, a la duda, a la alegría... Son gestos y no recursos; y esta distinción la descubro como muy importante. Un recurso es hacer yoga en la escuela, o poner música y bailar, o... Un gesto es un acto que se despliega y que se da en alguien. El gesto se practica y en su práctica va emergiendo el sentido de lo educativo que cada quién le va dando.

Llevar a cabo el taller ha sido una experiencia reveladora. He ido aprendiendo, por ejemplo, que es abriendo nuestro deseo de aprender cómo vamos abriendo el deseo de enseñar. Que para enseñar siendo fiel al propio deseo, hay que atreverse a arriesgar. Desarrollar el taller, ha supuesto que por la clase circulara mucha gente: la profesora de danza, la profesora de yoga, la maestra jubilada que nos ha enseñado a hacer jabón, la profesora de plástica que nos ha ayudado a pensar cómo trabajar artísticamente la tela. Cada una de ellas, ha ido poniéndonos algo en las manos y ha ido también llevándose algo. Pues se han descubierto moviéndose en una actividad y conversación educativa, cuyo foco no era enseñarnos algo para hacer a alguien, sino ayudarnos a que algo, eso que ellas traían y sabían, pudiera “pasar a través de mí”. Porque así fue, como mis estudiantes comenzaron a nombrar lo que allí hacíamos, como práctica viva y como práctica simbólica.

80

## 5. A MODO DE CIERRE

*“Dejarnos en los huecos, hacer espacio para lo que no teníamos ni idea de cómo encarar, pero hacer, de alguna forma, un poco nuestra cada situación, que cada cosas que pasa en el escuela [en nuestra aula] nos pase por el cuerpo”*

(Teresa Punta, 2013, p. 11)

Este *dejarnos en los huecos*, aprender a *saber estar* cerca de la vida manteniéndose fiel a ella, custodiando lo elemental y lo esencial, e interpellando ese saber personal que hemos ido incorporando a partir de nuestra historia escolar y personal, tiene mucho que ver con la apuesta formativa que hacemos. Porque *prepararse* para el oficio docente requiere un ir poniendo

en relación nuestros saberes personales -fruto de las prácticas y experiencias formativas que hemos ido recorriendo- con los saberes constituidos (Cifali, 2005). Saberes que nos interrogan, con los que podemos conversar y con los que arriesgarnos a abrir nuevas posibilidades y horizontes desde los que vivirse, pensarse e imaginarse como docentes. Porque en nuestro oficio, *lo elemental y lo esencial* está siempre ahí sin resolver y sin poder resolverse de una vez para siempre. Por lo que exige, cada vez, un saber poner en juego y en relación el saber y el no-saber que lleva consigo todo acto educativo de acompañar, enseñar y aprender.

Nuestra apuesta formativa no escapa, pero, de algunas tensiones que la atraviesan. Unas de corte muy institucional como los tiempos acelerados, el exceso de información, o de control, o de homogeneización de perspectivas epistémicas y procesos metodológicos. Y esto, en lo que respecta a la formación inicial pero también, a lo que “debe” ser y hacerse en Educación Infantil. Otras tensiones, son en relación con las estudiantes pues no siempre la propuesta que hacemos se acoge del mismo modo ni con la misma alegría en los distintos grupos; o al menos no siempre se da la necesidad y la toma de conciencia de ese pasar de abrir la experiencia a abrir la reflexión y a elaborar saber. En este sentido, suelen aparecer dificultades cuando les pedimos que se arriesguen y se expongan en prácticas como la de escribir un ensayo o diseñar una propuesta educativa. Seguramente porque son apuestas creativas que necesitan de un tiempo y un recorrido más largo; o porque son propuestas que se salen de las directrices de los guiones más académicos y piden una exposición de sí a la que no están acostumbradas. Y aún, otras tensiones, tienen que ver con lo personal, con nosotras, que no llegamos a todo y que se nos quedan “pendientes” por el camino. Tareas como recuperar y profundizar el sentido formativo y educativo que abrió alguna actividad. O cierta debilidad en el acompañamiento del asombro que se abre en nuestras estudiantes. O cierta dificultad para acompañar su búsquedas o la falta de tiempo para abrir las nuestras propias.

Sin embargo sabemos que reconocer y atravesar estas tensiones nos ha permitido dar un tono propio en relación al saber y en la relación con el saber. Dar y sostener el tono con y ante nuestras estudiantes, sin debilitar la exigencia y sin confundirla con otra cosa: lo que tiene que ser repetido/ adquirido. Nos ha ayudado a pensar nuestro acompañamiento en su formación trayendo exigencia sin conformar, y eso ha supuesto aprender a contenerse, a esperar y a afinar la atención. Nos ha ayudado a transitar de forma fructífera un vivir y pensar la formación desde el presente sin quedarnos enganchadas a la petición del futuro, dejándonos guiar por la idea de explorar caminos en los que “irse haciendo docente” más que dejarnos atrapar en esa idea de “prepararse para la profesión”. Porque en esta última, lo que se demandan son fórmulas y soluciones más que aprender a abrir preguntas. Hacer lugar

a la experiencia es salirse de esa idea de hacer acopio de planes de acción, de técnicas y estrategias *inmediatamente* útiles cuya apuesta se asienta en la voluntad de dominar una realidad viva, y en la fantasía de creer que la realidad (y la vida) carece de movimiento. Aprender el oficio docente requiere, por tanto, de un ir aprendiendo a estar en relación consigo misma y en relación con la alteridad posibilitando, además, una relación creativa con las tradiciones pedagógicas disponibles.

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbiol, C. (2013). *La pràctica de la relació educativa. Una recerca narrativa del saber de l'experiència d'educadors socials*. Tesis Doctoral Inédita, Universitat de València, Valencia (España).
- Arbiol, C. y Molina, D. (en prensa). Explorando los saberes de las maestras en torno a la relación educativa. Un estudio narrativo.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay, M. Altet, È. Charlier y Ph. Perrenoud (Coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (170-196). México: Fondo de Cultura Económica.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Díez, M<sup>a</sup> C. (1998). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones la Torre.
- Díez, M<sup>a</sup> C. (2002). *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Díez, M<sup>a</sup> C. (2011). *Los pendientes de la maestra. O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*. Barcelona: Graó.
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (45-78). Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Contreras, J. (2010a). Pedagogía de la experiencia y experiencia de la pedagogía. En J. Contreras, y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (241-271). Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010b). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 125-136.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

- Migliavacca, F. (2002). Dejarse tocar. En DIOTIMA, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (60-71). Barcelona: Icaria.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En DIOTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (153-162). Barcelona: Icaria.
- Paley, V. G. (2006a). *El niño que quería ser helicóptero*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Paley, V. G. (2006b). *El trabajo de los niños. La importancia del juego imaginativo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Piussi, A. M<sup>a</sup> (2010). ¿Qué (nos) ocurre en la universidad? En R. Arnaus y A. M<sup>a</sup> Piussi (Coords). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política* (29-50). Barcelona: Octaedro.
- Punta, T. (2013). *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Buenos Aires. Lugar Editorial. )
- Ritscher, P. (2002). *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Rivera, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina Editorial.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona. Paidós.



## Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância

**Gabriela Bento\***

**Gabriela Portugal\*\***

**Resumo.** Em Portugal as práticas pedagógicas em contextos de educação de infância focalizam-se sobretudo no que acontece dentro da sala de atividades, frequentemente, ignorando-se as virtualidades do espaço exterior para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Neste trabalho, descreve-se o processo de criação de conhecimento e de transformação de práticas pedagógicas valorizadoras das potencialidades do espaço exterior, num contexto de educação de infância português. O enquadramento conceptual relaciona-se com a investigação sobre o desenvolvimento profissional e as aprendizagens das crianças nos espaços exteriores, considerando-se os educadores como agentes indispensáveis num processo de mudança. Neste contexto, foi levado a cabo um projeto de investigação-ação, de natureza colaborativa, em que cinco educadoras de infância foram desafiadas a inovar práticas pedagógicas, com base na observação e análise das crianças nos espaços exteriores. Em reuniões de equipa, os dados e observações coligidas foram partilhados, discutidos e consequentes desafios de mudança foram lançados ao longo de um ano letivo.

O projeto permitiu o estabelecimento de uma ligação entre investigação e mudança de práticas, potenciando dinâmicas de aprendizagem em contexto profissional. As educadoras afirmam ter obtido uma nova perspetiva sobre a importância do brincar nos espaços exteriores e algumas mudanças foram registadas. Contudo, a maioria afirma não se sentir tão segura na assunção do seu papel profissional neste contexto, o que indica fortes dificuldades na mudança de práticas e de hábitos enraizados.

**Palavras-chave:** Espaços exteriores; brincar; inovação pedagógica; educação de infância

### **PUESTA EN VALOR DEL ESPACIO EXTERIOR E INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**

**Resumo.** En Portugal, las prácticas pedagógicas en contextos de educación infantil se centran sobre todo en lo que ocurre dentro del aula, ignorando con frecuencia el potencial que tienen los espacios exteriores sobre el

---

\* Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, CIDTFF. Portugal. Doutoranda em Educação

\*\* Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, CIDTFF. Portugal. Professora Associada

bienestar y el desarrollo de los niños y niñas. En el presente trabajo, se describe el proceso de creación de conocimientos y de transformación de prácticas pedagógicas que ponen en valor el potencial del espacio exterior en el ámbito de la educación infantil en Portugal. El enfoque conceptual se relaciona con la investigación sobre el desarrollo profesional y el aprendizaje de los niños y las niñas en los espacios exteriores, considerando a los educadores como elementos indispensables en el proceso de cambio. En este contexto, se ha llevado a cabo un proyecto de investigación-acción de naturaleza colaborativa en el que cinco profesoras de educación infantil asumieron el reto de innovar en la práctica pedagógica basándose en la observación y el análisis del alumnado en los espacios exteriores. En las reuniones de equipo se compartieron y comentaron los datos y las observaciones recopiladas y se propusieron los retos de cambio resultantes durante todo un curso escolar.

El proyecto permitió que se estableciera un vínculo entre la investigación y los cambios en las prácticas, potenciando dinámicas de aprendizaje en el ámbito profesional. Las educadoras afirman que adquirieron una nueva perspectiva acerca de la importancia de jugar en espacios exteriores y se registraron algunos cambios. Sin embargo, la mayoría afirma que no se siente tan segura en su papel como profesional en este nuevo contexto, lo que sugiere la existencia de grandes dificultades en el cambio de las prácticas y los hábitos arraigados.

*Palabras clave:* espacios exteriores; jugar; innovación pedagógica; educación infantil.

#### **VALUING THE OUTDOOR AND INNOVATING PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

*Abstract.* Outdoor spaces in educational settings in Portugal are given little investment, exhibiting a reduced and standardized supply of stimulus. As the pedagogical practices are still focused on what happens inside the classroom, it's important to change this situation. We describe a process of transforming pedagogical knowledge and practices about outdoor play, in a Portuguese early childhood setting. The theoretical framework relates to professional development research and children's learning in the outdoors, considering that teachers are indispensable agents for educational change. Using a collaborative action-research approach, five early childhood teachers were challenged to innovate their practices, by observing and analysing children in the outdoors. In team meetings data collected was shared and discussed and different challenges and tasks were worked out throughout the school year.

The project created a connection between research and changing practices, essential to introduce learning dynamics in professional settings. Early childhood teachers considered they had gain a new perspective about the importance of outdoor play and some changes have occurred. However, the majority states that they don't feel so secure about their role outside, as they feel inside. We conclude about difficulties in transforming rooted practices and habits.

*Keywords:* Outdoor spaces; play; pedagogical innovation; early childhood education.

## 1. INTRODUÇÃO

A importância do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem vindo a ganhar particular relevo na investigação científica (Fjørtoft, 2004; Little & Eager, 2010; Maynard, Waters & Clement, 2013; Sandseter, 2009; Stephenson, 2002; Waite, 2010). Brincar assume-se como um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado (Pelligrini & Smith, 1998).

Embora o brincar não seja um tema recente na investigação científica, as mudanças sociais que se verificam, por exemplo, ao nível do alargamento do mundo tecnológico, intensificação do tráfego automóvel e inseguranças parentais, enfatizam a necessidade de analisar as oportunidades das crianças para se conectarem com a natureza e desfrutarem dos espaços exteriores (Freeman & Tranter, 2011). Em Portugal, bem como noutros países europeus, o brincar tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos. A cultura de brincar na rua tem vindo a desaparecer, ocupando-se os dias das crianças com horários muito preenchidos, em que estas transitam de uma atividade para outra, sem tempo para brincar livremente (Moreno, 2009; Neto, 2005). A estimulação excessivamente organizada conduz à redução dos níveis de autonomia e a um decréscimo de oportunidades para as crianças tomarem decisões, descobrirem e aprenderem de forma significativa através da experimentação, por ensaio e erro (Bonawitz, Shafto, Gweon, Goodman, Spelke & Schulz, 2011). Por outro lado, a redução crescente de experiências de brincar livre no espaço exterior conduz ao aumento de hábitos de vida sedentários, que podem associar-se a alguns problemas de saúde, como a obesidade, diabetes e hipertensão. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), uma em cada cinco crianças do espaço europeu tem excesso de peso e estes números parecem tender a aumentar. Portugal está entre os países da união europeia com níveis mais elevados de obesidade entre as crianças (OMS, 2013).

Nesta linha de pensamento, pode-se assumir que, atualmente, os contextos educativos onde a criança passa uma grande parte do seu tempo têm um importante papel na prevenção da alienação das crianças em relação ao espaço exterior e à natureza (Bento, 2015). Porque as escolas têm um papel central na vida das crianças e jovens, caber-lhes-á garantir o direito ao brincar, consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (Assembleia das Nações Unidas, 1989), sendo importante assegurar espaços exteriores de qualidade, planeados e organizados com vista a responder adequadamente às necessidades e interesses dos seus utilizadores.

Ainda que a investigação científica na área seja escassa, diversas evidências empíricas por nós constatadas<sup>1</sup>, e confirmadas por um estudo recente (Figueiredo, 2015), mostram que na maioria dos contextos de infância portugueses o espaço exterior não parece ser tão utilizado quanto poderia/deveria e o tempo que as crianças passam nele é extremamente limitado, em particular se comparado com o tempo passado no interior, em sala de atividades.

Não será por acaso que, na comunidade educativa portuguesa, o reconhecimento e valorização do potencial pedagógico dos espaços exteriores é um tema que tem vindo a ganhar cada vez maior projeção e aceitação entre os profissionais e famílias. Assim, têm-se observado iniciativas de alguns educadores, mais ou menos pontuais, no sentido de expandir a sua ação pedagógica ao espaço exterior, e outros, sentindo necessidade de uma maior fundamentação para a mudança, procuram alargar a sua visão e prática pedagógicas através de formação em contexto.

Foi este o caso de uma equipa educativa de uma instituição de infância da zona centro de Portugal, que nos procurou com o objetivo de obter apoio para o desenvolvimento de um projeto de melhoria das práticas pedagógicas nos espaços exteriores. Neste trabalho, pretende-se relatar o processo de investigação-ação colaborativa desenvolvido junto desta equipa (cinco educadoras de infância), destacando os princípios teóricos subjacentes e trabalhados ao longo do projeto, descrevendo os processos, as dificuldades e as possibilidades de um esforço conjunto de inovação pedagógica ao nível do reconhecimento e valorização do espaço exterior como campo de ação educativa por excelência. Tratou-se do Projeto Fora de Portas.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 PRÁTICAS REFLEXIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

As orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal (Ministério da Educação, 1997) fundamentam-se em princípios que destacam o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, processando-se de forma holística e integrada, reconhecendo-se cada criança como sujeito e agente do seu processo educativo. Ainda, enfatiza-se a exigência

---

<sup>1</sup> Enquanto estudosas e formadoras no campo da educação de infância, seja ao nível da formação inicial, seja ao nível de formação continuada, em Portugal, ao longo de vários anos, temos vindo a desenvolver inúmeros contactos com instituições de educação de infância que nos permitem ter um conhecimento forte da realidade educativa.

de resposta a todas as crianças, através da personalização do currículo para atender às suas diferenças e promover um sentido de segurança e autoestima positiva. Neste processo, a organização do ambiente educativo, valorizando a diversidade, cooperação e enriquecimento das experiências de aprendizagem assumem-se como formas de suporte ao trabalho curricular do educador e à concretização dos princípios educativos. De entre as dimensões relevantes para a organização do ambiente educativo em educação pré-escolar destaca-se o “espaço”. A organização e formas de utilização do espaço, interior e exterior, são expressão das intenções educativas do educador, espelhando (ou não) a concretização dos princípios definidos nas orientações curriculares oficiais. Trabalhar de forma qualitativamente superior, com coerência entre o definido oficialmente e as práticas quotidianas do educador exige que o profissional de educação se interroge e reflita permanentemente sobre a adequação, funcionalidade, potencialidades e finalidades educativas dos espaços e materiais.

A investigação sobre desenvolvimento profissional evidencia que a reflexão sobre as práticas e os conhecimentos pedagógicos é a principal forma de sustentar um trabalho docente de elevada qualidade, apoiando processos de inovação, capazes de perdurar para além dos momentos de entusiasmo inicial ou da “moda” em curso (Hargreaves, 2007; Pramling-Samuelsson & Pramling, 2011; Wood & Bennett, 2000). Reconhecendo a inevitabilidade de possíveis tensões entre aquilo que é proposto e valorizado ao nível das orientações educativas oficiais e os desafios, dificuldades, lógicas e prioridades que habitam os profissionais de educação, importa criar condições para que os educadores/professores se sintam escutados, compreendidos e valorizados nos seus esforços de reflexão, melhoria e inovação de práticas pedagógicas (Wood & Bennett, 2000). Alterar perceções e práticas enraizadas e adotar práticas inovadoras implica, indubitavelmente, uma atitude crítica, avaliativa e reflexiva, que envolve humildade e disposição para se colocar em causa e para ousar sair da sua “zona de conforto”. Como referem Pramling-Samuelsson & Pramling, (2011, p. 248), “changing practice takes time and is difficult”. Impulsionar mudanças complexas e duradoiras, que envolvem questionamento de conceções, crenças e práticas muitas vezes cristalizadas, é uma tarefa árdua, que apesar da dificuldade se assume como dever ético, distante da atitude fatalista e desistente. Dever ético, porque na sua essência, o trabalho em educação pretende responder e assegurar as melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento de todos os cidadãos mais jovens, desiderato que exige a concretização dos princípios e valores educativos que enformam uma educação de qualidade.

O desenvolvimento de comunidades de prática parece ser uma estratégia interessante para promoção da reflexão e avaliação, criando-se uma rede de suporte em que teoria e prática encontram maiores possibilidades

de articulação (Mitchell, Reilly & Logue, 2009). Com efeito, mudanças ao nível das práticas pedagógicas são facilitadas se um espírito de reflexão e autoavaliação for partilhado entre os membros de uma equipa. Na mesma linha, para Moran (2007, p. 420), o desenvolvimento de uma investigação-ação de natureza colaborativa, permite uma articulação significativa entre teoria e prática, pois “the collective may buoy or scaffold the individual”.

## *2.2 IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO EXTERIOR PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO*

Nas orientações curriculares oficiais, o espaço exterior é descrito como um espaço educativo que “merece a mesma atenção do educador que o interior”, permitindo “uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, p. 39). O espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior. O maior grau de imprevisibilidade, a dimensão do espaço, o contacto e exposição a elementos naturais criam um ambiente pedagógico que deve ser valorizado e planeado com o mesmo rigor e investimento aplicados ao interior (Bilton, 2010; Ministério da Educação, 1997).

90

De acordo com diferentes estudos (Dyment & Coleman, 2012; Ernst, 2014; Figueiredo, 2005; Maynards & Waters, 2007), os profissionais tendem a perceber o espaço exterior como espaço de recreio que, circunscrevendo-se a um reduzido período de tempo, serve sobretudo para “libertar energias” e “esticar as pernas”. Neste contexto, as principais preocupações relacionam-se com questões de segurança ou prevenção de acidentes, restringindo-se o papel do adulto à vigilância ou supervisão do brincar das crianças.

Por outro lado, se em muitos contextos de infância, ao nível do discurso instituído, o brincar é considerado como uma atividade nobre e promotora de desenvolvimento, aprendizagens e bem-estar, na prática, assiste-se a uma desvalorização significativa desta atividade auto iniciada e definida pela criança, que se afasta daquilo que foi pensado e programado pelo adulto (Portugal, 2009).

Assim, um dos principais desafios identificados no trabalho com a nossa equipa situou-se, desde logo, ao nível do reconhecimento, compreensão e assunção da importância do brincar, em particular no exterior, para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas (Thomas & Harding, 2011). Os desafios com que as crianças se defrontam na exploração do exterior instigam à cooperação entre pares, com vista a alcançar objetivos desejados. O trabalho em equipa em torno de tarefas reais permite a emergência de questões, ideias e sentimentos que podem ser partilhados, tanto com os adultos como com outras crianças, promovendo-se um ambiente de diálogo, respeito pelo outro e de constante aprendizagem. Além disso, a superação de obstáculos, o testar limites e a vivência de experiências de risco promovem a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios (Thomas & Harding, 2011). Através de um brincar que envolve risco, as crianças adquirem um conhecimento mais profundo sobre as suas capacidades e sobre as características do contexto físico e social (Christensen & Mikkelsen, 2008). Lidar com riscos permite o confronto e a gestão do medo, potenciando-se o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e atitudes de perseverança face aos desafios (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012; Sandseter, 2009;). Nesta linha de pensamento, Stephenson (2003) sugere a existência de uma relação entre o sucesso das crianças na superação de desafios no exterior e a motivação destas para aceitarem desafios noutras áreas.

No que respeita ao desenvolvimento físico e motor, diferentes estudos têm demonstrado que brincar no espaço exterior promove a atividade física e o desenvolvimento de capacidades motoras (e.g. equilíbrio e coordenação) (Cosco, Moore & Islam, 2010; Fjørtoft, 2004; Tranter & Malone, 2004). Através da exploração do espaço, a criança ganha uma maior noção do seu corpo, em relação com o meio, e desenvolve mapas mentais, importantes para o raciocínio espacial. A possibilidade de manusear diferentes objetos que exigem cuidados específicos (ferramentas, paus, pedras) contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-mão, que mais tarde vão ser importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita (Bilton, 2010).

Em relação ao contributo do exterior para o desenvolvimento cognitivo, é possível considerar que, pela sua imprevisibilidade, os espaços naturais colocam desafios às crianças, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (Tovey, 2007). O exterior promove competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais (Thomas & Harding, 2011). Por sua vez, o contacto com a natureza possibilita a expansão do conhecimento acerca do mundo e dos diferentes sistemas, permitindo assim que as aprendizagens da criança tenham por base a sua experiência (e.g. estados da água, estações do ano, noções de peso, volume

e distância) (Bilton, 2010). Pela necessidade de passar para palavras aquilo que se vê e sente, o contacto com diferentes materiais e situações também facilita o desenvolvimento da linguagem e o pensamento divergente (Thomas & Harding, 2011).

Ainda, o contacto regular com o espaço ao ar livre está na base do desenvolvimento de um sentido de pertença ao espaço, de ligação ao mundo e, conseqüentemente, na base da adoção de atitudes positivas e pro ativas em relação ao ambiente. Nesta situação, será mais provável potenciar nas crianças o gosto pela vida ao ar livre, desenvolvendo hábitos de vida saudáveis (Carson, 2012; Kickbusch, 2012).

### 2.3 CONCEÇÕES ACERCA DE CRIANÇA E DO PAPEL DO ADULTO

A observação de práticas pedagógicas comuns evidencia a persistência de uma cultura educacional onde parece ser inexistente uma compreensão das necessidades e interesses das crianças (perspetiva de intervenção focalizada na tarefa e na cultura do educador). Frequentemente, verifica-se pouca coerência entre teorias e princípios educacionais apregoados e práticas educacionais reais. Parece existir uma grande preocupação com as atividades oferecidas e dirigidas pelo adulto, desvalorizando-se atividades livres, rotinas, relações, diálogos e desafios emergentes na ação das crianças (Portugal, 2009). Desta forma, percebe-se que o reconhecimento do valor do brincar envolve outros desafios concetuais e atitudinais, nomeadamente ao nível da conceção de criança e do papel do adulto. Reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente). Para tal, torna-se necessária uma observação atenta por parte do adulto e a conseqüente introdução de objetos, materiais, estruturas ou desafios que possam enriquecer, expandir e complexificar a ação (Herrington & Studtman, 1988; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008).

Ainda, durante o brincar ao ar livre importa conceder às crianças espaço e tempo para levarem a cabo as suas iniciativas, tomando decisões sobre o que fazer, com quem e como, reconhecendo-se que estas constroem conhecimentos a diversos níveis através do brincar (Chilvers, 2011). É também importante apoiar a autonomia da criança ao *nível da gestão de* riscos e desafios, assumindo-se que esta tem competências para lidar com situações difíceis (Christensen & Mikkelsen, 2008; Green & Hart, 1998). Nesta perspetiva, a supervisão do adulto não pode ser tão excessiva e/ou intrusiva que impeça o confronto com desafios, criando-se as condições necessárias para que a criança aprenda a lidar com a possibilidade de falhar num contexto

seguro e familiar (Waller, 2011). Confiar nas crianças e permitir que estas ajam autonomamente no espaço não significa que o adulto se demita do seu papel, sendo importante adotar uma atitude flexível na avaliação das situações (Davies, 1997; Smith 1998). A atuação do adulto deve ser ponderada em função do conhecimento que tem das competências e interesses da criança, refletindo-se em torno dos ganhos de desenvolvimento que podem advir, tanto do fracasso, como do sucesso na resolução do desafio (Christensen & Mikkelsen, 2008; Smith, 1998). De acordo com Stephenson (2003), o modo como o adulto se envolve no espaço exterior, bem como o apoio e entusiasmo demonstrados têm uma grande influência no bem-estar e implicação da criança no espaço exterior, sobrepondo-se às características das estruturas físicas presentes.

### 3. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO E MELHORIA DAS PRÁTICAS

O Projeto Fora de Portas foi levado a cabo junto de uma instituição de educação de infância, que recebe crianças desde os 6 meses até aos 6 anos de idade, durante o ano letivo 2012/2013, envolvendo diretamente as respetivas educadoras de infância (cinco) e, indiretamente, a direção da instituição, outros profissionais, famílias, agentes da comunidade e, naturalmente, as crianças.

Nesta investigação, adotámos uma abordagem inspirada no modelo de investigação-ação colaborativa, na medida em que pretendíamos apoiar e suscitar um processo de inovação pedagógica e de desenvolvimento profissional dos educadores envolvidos, através da sua participação ativa e valorização do seu conhecimento e experiência (Bleach, 2013; Mitchell, Reilly & Logue, 2009; Naughton, 2009).

Os principais objetivos definidos pela equipa para o Projeto Fora de Portas podem ser sumariados da seguinte forma:

- a) Melhorar práticas pedagógicas no espaço exterior da instituição;
- b) Identificar constrangimentos ou dificuldades, bem como forças e possibilidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras;
- c) Capacitar os profissionais ao nível de conhecimentos, argumentos e formas de atuar no exterior;
- d) Explorar e identificar potencialidades pedagógicas do espaço exterior;

- e) Melhorar a qualidade dos espaços exteriores tirando partido da diversificação de recursos e atendendo aos interesses crianças.

O desenvolvimento deste projeto envolveu reuniões mensais na instituição, em que estiveram presentes todas as educadoras e pelo menos um elemento da direção (por vezes, também participaram auxiliares de ação educativa). Estas sessões presenciais constituíram-se como momentos de balanço, avaliação e estabelecimento de novas prioridades e objetivos de ação, marcando diferentes ciclos do projeto.

Nestas reuniões trabalharam-se temáticas consideradas significativas e relevantes para a prática educativa. Apresentaram-se também diversas tarefas e desafios a serem concretizados no dia-a-dia das educadoras, procurando-se estabelecer conexões entre teoria e prática (Moran, 2007). No período entre as sessões presenciais, eram partilhados os materiais e dados recolhidos através de correio eletrónico e de outras ferramentas *on-line*, garantindo-se um acompanhamento continuado. A discussão em torno das tarefas realizadas proporcionou momentos de reflexão e avaliação conjuntas, importantes para o desenvolvimento de um sentido de equipa e de consenso em torno da pertinência da inovação pedagógica.

### 3.1 DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA AO PROCESSO DE MUDANÇA

A procura de melhoria das práticas pedagógicas direcionadas para o exterior envolveu, necessariamente, uma caracterização da realidade numa fase inicial do projeto. Essa caracterização permitiu identificar não só potencialidades existentes, como também fundamentar as decisões das educadoras sobre as áreas a melhorar.

Pela análise das rotinas tornou-se claro que o tempo passado no exterior ocorria num horário padrão, a saber no período a seguir ao almoço, até cerca de 30 minutos no máximo. Ainda, as idas ao exterior apenas aconteciam quando o “tempo estava bom”, sendo decidido pela educadora o momento de sair e de regressar, de todo o grupo. O espaço exterior era visto como recreio, não se reconhecendo o papel do brincar ao ar livre e a “agência” da criança no processo de aprendizagem (Moss & Petrie, 2002). Verificava-se uma reduzida tolerância ao risco por parte dos adultos, que impediam as crianças de trepar a árvores, saltar de locais elevados, utilizar ferramentas, etc., permanentemente alertando para os “perigos” e avisando “vais-te magoar!”. Estes comportamentos vão ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Bento (2012) sobre conceções e atitudes de educadoras em relação ao brincar arriscado das crianças.

O espaço exterior era amplo, com árvores, e com algumas estruturas para explorações motoras (e.g. escorregas, baloiços, casinhas de plástico). Contudo, o acesso das crianças a elementos naturais (e.g. água, solo, paus, pedras, musgo) ou materiais soltos (e.g. blocos de madeira, pneus, caixotes, baldes, pás, panos, cordas e recipientes) era muito limitado.

No caso das crianças da creche (0-3 anos) ir ao exterior era descrito como algo particularmente difícil pelas educadoras das salas das crianças de 1 ano e de 2 anos:

Para além de muitas vezes o tempo não estar bom, a mobilidade dos meninos ainda é muito reduzida: tenho 10 bebés entre os 13 e 24 meses, sendo que alguns deles ainda não caminham sozinhos... praticamente, não vamos ao jardim. O único bocadinho de tempo em que a temperatura exterior é mais amena e a relva está seca é depois da sesta. Mas, as crianças têm de lanchar pelas 15.30 pois a partir das 16h começam a chegar alguns pais para os vir buscar.

As nossas rotinas e o tempo não deixam, para já, usufruir do exterior como nós gostaríamos. Tenho um grupo de 15 meninos que estão na fase de “largar as fraldas” e uma grande parte do tempo é passado na casa de banho. Da parte da manhã só conseguimos estar na sala às 10h, às 11h já estamos novamente a fazer a higiene para o almoço, que é às 11.30. Depois da sesta, resta-nos pouco tempo até ao lanche (15.30), no final voltamos para a casa de banho para os preparar, pois os pais começam a chegar para os levar. Quando finalmente está tudo pronto já são, por vezes, 17h/17.30 e o tempo já não nos permite vir com as crianças para o exterior.

No caso das crianças de jardim de infância (3-5 anos) os descritivos eram similares, invocando-se sobretudo a falta de tempo e a necessidade de realizar um conjunto de tarefas planeadas pelas educadoras para não se ir, mais vezes e durante mais tempo, brincar no jardim. O levar a cabo essas tarefas era visto pelas educadoras como garantia de realização de aprendizagens pelas crianças, legitimadoras da sua ação profissional. As educadoras desvalorizavam o potencial pedagógico dos espaços exteriores, considerando que o tempo passado neste contexto servia de intervalo entre atividades educativas.

Nas sessões de trabalho presencial com as educadoras, o aprofundamento da importância do brincar livre, a valorização da iniciativa da criança, a atenção aos níveis de estimulação e sensibilidade do adulto, bem-estar e implicação das crianças nas atividades, o reconhecimento da importância da aceitação do risco, foram temáticas muito mobilizadoras. Os desafios/tarefas propostos envolveram registos vídeo e fotográficos do brincar das crianças e da ação do educador (auto e heteroavaliação), realização de atividades específicas no exterior e introdução de novos objetos e estruturas nos espaços. Estas

atividades e materiais coligidos foram sempre acompanhados de um processo de reflexão em equipa, identificando-se aspetos positivos, áreas a melhorar, novas possibilidades de ação e estratégias a implementar. À semelhança da investigação realizada por Fisher e Wood (2012), a gravação vídeo e análise das próprias práticas, bem como a realização de reflexões escritas, em torno de teorias, concepções e crenças sobre a ação educativa, revelaram-se como importantes estratégias de confronto entre a teoria e a prática, colocando-se em evidência discrepâncias significativas entre o discurso das educadoras e a sua intervenção com as crianças.

Com o progressivo desenvolvimento do projeto, o entusiasmo por parte da equipa foi crescendo e o compromisso de todas em relação ao melhoramento dos espaços e práticas no exterior foi ganhando cada vez mais sentido. A equipa foi identificando prioridades de ação relacionadas com a transformação física dos espaços (e.g. introdução de estruturas de desafio motor, objetos de faz de conta, instrumentos musicais, esconderijos), com práticas de utilização mais frequentes dos mesmos e com mudanças ao nível do comportamento dos adultos no exterior (e.g. assunção de atitudes continuadas de observação, reflexão e autoavaliação, promoção da autonomia das crianças, maior tolerância ao risco).

### *3.2 PRINCIPAIS MUDANÇAS, CONQUISTAS E DIFICULDADES*

Para além da avaliação contínua, no final do ano letivo as educadoras foram convidadas a partilhar a sua visão sobre as principais mudanças e conquistas alcançadas no âmbito do Projeto Fora de Portas. Globalmente, consideraram que o trabalho realizado permitiu um enriquecimento muito significativo dos espaços exteriores, com introdução de novos estímulos, estruturas e reorganização do espaço, verificando-se um acréscimo significativo do tempo passado no exterior pelas crianças. Ainda, foi registada uma atitude de maior tolerância ao risco por parte dos adultos que, antes de intervirem, passaram a ter o cuidado de observar melhor e ponderar se as crianças seriam capazes ou não de lidar com a situação, de pensar sobre o que estas ganhariam ou perderiam com a intervenção do adulto. A ideia de maior liberdade e autonomia dada às crianças, para além de maior incentivo para novas explorações e desafios motores, foi algo também sublinhado.

Um outro aspeto particularmente valorizado pelas educadoras prendeu-se com o grande envolvimento verificado por parte das famílias que, apresentado e discutido o projeto, se mostraram disponíveis e interessadas, estreitando-se laços e dinâmicas colaborativas. Tornou-se claro que as famílias deveriam ser vistas como parceiras permanentes em todo o processo de

inovação pedagógica, sendo fundamental que percebessem os benefícios dos espaços exteriores para poderem confiar no trabalho desenvolvido pelos profissionais.

O espaço exterior passou a ser compreendido como espaço pedagógico, que despoletava a motivação dos profissionais para mudar e arriscar. O processo de investigação-ação foi também visto como potenciador de uma atitude de reflexão e avaliação da prática, valorizando-se os contributos dos diferentes elementos da equipa para a melhoria da oferta pedagógica.

Na perspetiva das educadoras, as principais dificuldades colocaram-se ao nível da intervenção adequada do adulto no exterior (e.g. atitude não intrusiva, capacidade de observar, identificar interesses ou necessidades e atuar conseqüentemente, ampliando as experiências das crianças). Muitas vezes foi referido pelas profissionais não saberem o que fazer no exterior, acabando por assumir uma postura predominante de vigilância. Além disso, vencer as rotinas estabelecidas, flexibilizar horários e dividir os grupos no exterior, no sentido de conseguir tornar possível um acompanhamento mais individualizado de cada criança, permaneceram como dificuldades significativas. Lidar com a sujidade e com o trabalho acrescido na preparação das crianças, bem como gerir situações de brincar arriscado foram também dimensões críticas, que se associaram ao receio de queixas por parte dos pais. Assumir erros, registar e monitorizar atividades e progressos das crianças também surge como lacuna no trabalho pedagógico. Apesar de ter sido valorizado o processo de registo e monitorização implementado através das tarefas associadas ao projeto, considerou-se difícil manter uma prática de reflexão e avaliação sustentada ao longo do tempo. Em síntese, ainda que se tenham verificado mudanças nas práticas, no final do projeto, a maioria das profissionais ainda admite não se sentir tão confortável e segura no exterior.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a curto prazo o balanço final das educadoras aponta vários ganhos, na nossa perspetiva importa ter uma visão mais cautelosa. Uma visão a médio e longo prazo permite-nos perceber o quão difíceis são as verdadeiras mudanças, que perduram para além do projeto que as cria.

Passado um ano sobre a finalização do projeto, a leitura de follow-up permite considerar que a apropriação dos princípios e valores educativos subjacentes a todo o processo ficou aquém das expectativas. Apesar de se almejar o fortalecimento da equipa ao nível da melhoria das suas práticas

pedagógicas no exterior, capacitando-a para inovar pedagogicamente, verifica-se que recrudesceram muitas práticas pré-existentes, desvalorizadoras das potencialidades do espaço “fora de portas”. Ao longo do projeto, muitas vezes, aquilo que era expresso pelas educadoras, ao nível do discurso, não se refletia na prática, situação que também aparece relatada no trabalho de Fisher e Wood (2012). Por exemplo, a valorização e importância do brincar livre e da iniciativa da criança eram aspetos consensuais nas sessões presenciais, contudo, a análise da intervenção das educadoras através de vídeos e registos escritos revelava atitudes diretivas e pouco orientadas para os interesses das crianças.

Não obstante, individualmente registaram-se transformações significativas por parte de algumas profissionais, que modificaram a sua forma de trabalhar, caracterizada por maior atenção, confiança e respeito pela criança. O espaço exterior foi colocado ao mesmo nível que o interior, ambos percebidos de forma articulada, nas oportunidades oferecidas para o desenvolvimento e aprendizagem. Através do processo de investigação-ação, estas profissionais desenvolveram competências de planeamento e avaliação das próprias práticas pedagógicas, mostrando-se capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para uma intervenção educativa de maior qualidade (Bleach, 2012).

98

As transformações físicas nos espaços, que foram muito significativas, podem ser consideradas como a dimensão mais fácil no desenvolvimento de um trabalho pedagógico no exterior. Mais fácil porque extrínseco, objetivo e materialmente concretizável. Mas, tal como refere Stephenson (2003), os objetos e estruturas disponibilizadas só ganham real valor se se verificar a presença de um adulto genuinamente atento, entusiasta e interessado no brincar. A intervenção do adulto é fundamental na promoção de experiências ricas e significativas, tendo por base a identificação de interesses e necessidades de cada criança. Os espaços exteriores exigem um trabalho permanente de observação e avaliação, para que sejam capazes de suscitar desafios e oportunidades de aprendizagem adequadas (Herrington & Studtman, 1988; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008).

Mais difícil e moroso será modificar mentalidades, concepções, hábitos e práticas enraizadas, sendo indispensável um contínuo trabalho de reflexão e avaliação (Freire, 2000). Modificar de forma consistente concepções de criança, de educação, do papel do educador afigura-se como a tarefa mais crítica e decisiva em todo o processo de melhoria das práticas, exigindo mais tempo, mais persistência, mais desconstrução, abordagens integradas e com sentido para os protagonistas da mudança, os educadores.

Como salienta Giordan (1998) pode-se aprender (superficialmente) sem forçosamente compreender. Podemos conhecer sem, necessariamente, reutilizar esse saber. Uma coisa é possuir um conteúdo, outra coisa é potenciá-lo. A nova abordagem até pode ser mobilizada durante um certo período de tempo mas facilmente se retomam ideias e práticas pré-concebidas. A grande dificuldade em modificar comportamentos e atitudes pedagógicas, frequentemente, associa-se a uma tendência para usar o novo conhecimento, de forma a confirmar as práticas quotidianas e enraizadas, sem que se verifique uma verdadeira transformação (Fisher & Wood, 2012).

É um facto que, frequentemente, nos educadores coabitam formas dilemáticas de pensar a educação. Por um lado, temos um discurso que valoriza a importância de considerar a perspectiva da criança e de lhe conferir agência no seu processo de aprendizagem. Por outro, surge a necessidade de assegurar um conjunto de aprendizagens consideradas cultural e socialmente úteis (processo dirigido pelo adulto). Articular estas dimensões exige educadores capazes de atender não só aos interesses das crianças mas igualmente capazes de lhes suscitar interesses, alargando o seu campo de conhecimento ao novo ou até aí desconhecido e, mesmo, ao até aí pouco interessante (Pramling-Samuelsson & Pramling, 2011). Conseguir isto envolve coordenação entre a perspectiva do adulto e a perspectiva das crianças. Estabelecer conexões entre o que as crianças sabem e o que as mobiliza e aquilo que o educador deseja que elas aprendam é um desafio importante que se coloca ao educador, que exige verdadeira comunicação entre ambos.

Para as educadoras envolvidas neste Projeto Fora de Portas, a experiência do espaço exterior, enquanto contexto menos controlado pelo adulto, parece trazer mais dificuldades ao nível da identificação e concretização de finalidades educativas.

A inovação pedagógica passará por oferecer diversas oportunidades ou experiências de aprendizagem (seja no espaço interior, seja no espaço exterior), reconhecendo-se o potencial pedagógico de cada atividade. Este reconhecimento aparenta ser um desafio para o educador que, muitas vezes, parece preferir acomodar-se em atividades convencionais de mesa, supostamente mais próximas daquilo que academicamente parece fazer sentido, mais ajustadas à cultura institucional predominante, evitando uma ação educativa que se constrói em espaços e atividades menos previsíveis e controláveis, como é o brincar e a ação da criança nos espaços exteriores.

Nestas considerações finais importa evidenciar limitações do Projeto Fora de Portas. Destaca-se a impossibilidade de generalização dos dados, associada à reduzida escala deste trabalho (apenas uma instituição) e às especificidades organizacionais, culturais e sociais do contexto. Por sua

vez, a possível influência das investigadoras e das suas próprias conceções no desenvolvimento deste projeto é também uma dimensão a equacionar. Ao longo do projeto, procurou-se apoiar o desenvolvimento de condições para a mudança, abrindo-se espaço para a reflexão em equipa e colocando-se desafios suscitadores de aprendizagens. Assumiu-se um papel de mediação entre os conhecimentos e práticas iniciais e as mudanças desejadas, sendo que a leitura deste processo não está isenta de subjetividade.

A presente investigação pretendeu ilustrar as mais-valias da intervenção e formação *in loco* como forma de promover melhorias nos contextos educativos. A partir do trabalho realizado, torna-se possível identificar possíveis implicações e contributos para ações futuras. Na formação inicial e continuada de educadores, importará investir na valorização do brincar e dos espaços exteriores enquanto campo pedagógico. As iniciativas de desenvolvimento profissional serão mais eficazes se forem baseadas na identificação de problemas e necessidades genuínas dos profissionais, promovendo-se redes de suporte à mudança. Comunidades de prática, assentes na partilha de diferentes perspetivas, experiências e conhecimentos, podem apoiar o desenvolvimento de profissionais mais reflexivos e dialogantes, construtores de práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios educativos subjacentes à educação de infância (Mitchell, Reilly & Logue, 2009).

100

No domínio científico, a investigação-ação constitui-se como uma abordagem interessante e rica para a compreensão da realidade. Ao potenciar uma articulação estreita entre a investigação e as necessidades dos profissionais, esta abordagem apoia o desenvolvimento de um conhecimento teórico mais sólido, sustentado na evidência. Através da investigação-ação colaborativa, ainda que muitas dificuldades possam subsistir, torna-se possível encontrar estratégias de resolução de problemas mais adequadas às especificidades de cada contexto e mais capacitadoras dos profissionais para uma atitude de melhoria contínua.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, ratificada por Portugal em 1990.
- Bento, G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância* (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bento, G. (2015). Infâncias e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.

- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Bleach, J. (2013). Using action research to support quality early years practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 370-379
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H, Goodman, N., Spelke, E. & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120, 322–330.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134–48.
- Carson, R. (2012). *Maravilhar-se. Reaproximar a criança da natureza*. Santa Maria da Feira: Campo Aberto – Associação de Defesa da Natureza.
- Chilvers, D. (2011). As long as they need: the vital role of time. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 76-85). London: Sage Publications Ltd.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 1-19.
- Cosco, N. G., Moore, R. C., & Islam, M. Z. (2010). Behavior mapping: a method for linking preschool physical activity and outdoor design. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(3), 513–9.
- Davies, M. (1997) The teacher's role in outdoor play: preschool teachers beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10-20.
- Dyment, J., & Coleman, B. (2012). The intersection of physical activity opportunities and the role of early childhood educators during outdoor play: Perceptions and reality. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37, 90–98.
- Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 97–125.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Fisher, J. & Wood, E. (2012). Changing educational practice in the early years through practitioner-led action research: an Adult-Child Interaction Project. *Journal of Early Years Education*, 20(2), 114-129.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Freeman, C. & Tranter P. (2011). *Children and their urban environment – Changing worlds*. Londres: Earthscan.
- Freire, P (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: Editora UNESP.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris: Éditions Belin.
- Green, J., & Hart, L. (1998). Children's view of accident risks and prevention: a qualitative study. *Injury Prevention*, 4, 14-21.

- Hargreaves, D.H. (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3-17). Londres: Sage Publications.
- Herrington, S., & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42(2-4), 191-205.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-estar: Uma prioridade política para as crianças e jovens da Europa*. Um Processo para a Mudança. Consórcio de Fundações Europeias Aprender para o Bem-Estar. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: an observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36-60.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265.
- Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). Moving outdoors: further explorations of "child-initiated" learning in the outdoor environment. *Education 3-13*, 41(3), 282-299.
- Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mitchell, S.N., Reilly, R.C. & Logue, M.E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 344-349.
- Moran, M. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 418-431.
- Moreno, D. (2009). *Jogo de actividade física e a influência de variáveis biossociais na vida quotidiana de crianças em meio urbano*. (tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Moss, P. & Petrie, P. (2002). From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood. Londres: Routledge/Falmer
- Naughton, M. (2009) *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide*. Berkshire: Open University Press.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp.15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Organização Mundial de Saúde (2013). *Country profiles on nutrition, physical activity and obesity in the 53 WHO European Region Member States*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child and Adolescent Mental Health*, 3(2), 51-57.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *EXEDRA - Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, 1, 9-24.

- Pramling-Samuelsson, I. & Pramling, N. (2011). Didactics in early childhood education: reflections on the volume. In N. Pramling & I. Pramling-Samuelsson (Eds.), *Educational Encounters: Nordic studies on Early Childhood Didactics* (pp. 242-256). Dordrecht: Springer.
- Sandseter, E. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: on playground and beyond*. New York: State University of New York Press.
- Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a center. *European Early Childhood Research Journal*, 10(1), 29 - 38.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23 (1), 35 - 43.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Tranter, P. J., & Malone, K. (2004). Geographies of environmental learning: an exploration of children's use of school grounds. *Children's Geographies*, 2(1), 131-155.
- Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2-11 years. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 10(2), 111-126.
- Waller, T. (2011). Adults are essential. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Wood, E., & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.



## Acercar la ciencia a la etapa de infantil: experiencias educativas en torno a talleres desde el Grado de Maestro en Educación Infantil

**Lourdes Aragón Núñez\***; **Natalia Jiménez Tenorio\***; **Marcia Eugenio Gozalbo\*\***; **Juan José Vicente Martorell\***

**Resumen.** En el presente artículo se desarrolla y analiza una experiencia educativa en torno a una serie de talleres de ciencias realizados por los estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, con el objetivo de acercar y despertar el interés hacia la ciencia a niños y niñas de 3, 4 y 5 años de un centro escolar. Los talleres se conciben como el producto final de un proceso de formación dirigido a futuros maestros/as de infantil con el principal objetivo de contribuir a su alfabetización científica-tecnológica todo ello en el marco de un proyecto de innovación y mejora docente puesto en marcha en el actual curso académico 2015-2016. Los estudiantes diseñaron, desarrollaron y evaluaron un total de 10 talleres en torno a grandes temas como los seres vivos, el cuerpo humano y las propiedades del agua. Dichos talleres resultaron ser muy atractivos para los niños y niñas hacia los que iba dirigida la actuación, se utilizaron una gran variedad de recursos y materiales fabricados por los propios estudiantes y los contenidos eran apropiados para la etapa de infantil. Los talleres contribuyeron en gran medida a desarrollar contenidos procedimentales propios de la ciencia, la manipulación, observación o establecer relaciones simple causa-efecto, y sobre todo potenciar la curiosidad y el deseo innato de descubrir e indagar de los niños en estas etapas. Finalmente, tras el desarrollo de los talleres, los futuros maestros/as, valoran sus actuaciones favoreciendo la reflexión y análisis de su práctica educativa.

**Palabras clave:** Alfabetización científica; formación inicial de maestros/as; etapa de infantil; talleres de ciencias

---

\* Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Cádiz, España.

\*\* Facultad de Educación de Soria, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática, Universidad de Valladolid, España.

**APROXIMAR A CIÊNCIA À ETAPA PRÉ-ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM WORKSHOPS DO CURSO UNIVERSITÁRIO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

*Resumo.* No presente artigo, desenvolvemos e analisamos uma experiência educativa com uma série de workshops de ciências realizados pelos estudantes do Curso Universitário de Professor da Educação Pré-Escolar, com o objetivo de aproximar e despertar o interesse pela ciência nas crianças de 3, 4 e 5 anos de um centro escolar. Os workshops foram concebidos como produto final de um processo de formação dirigido a futuros professores da pré-escolar com o objetivo principal de contribuir para a sua alfabetização científico-tecnológica, tudo no contexto de um projeto de inovação e melhoramento dos docentes lançado no corrente ano académico 2015-2016. Os estudantes conceberam, desenvolveram e avaliaram um total de 10 workshops à volta de grandes temas como os seres vivos, o corpo humano e as propriedades da água. Os referidos workshops mostraram-se muito atrativos para as crianças a quem se dirigiam, sendo utilizada uma grande variedade de recursos e materiais, fabricados pelos próprios estudantes, e com conteúdos apropriados para a fase pré-escolar. Os workshops contribuíram em grande medida para desenvolver conteúdos processuais próprios para a ciência, bem como a manipulação, a observação ou o estabelecimento de simples relações de causa-efeito, e, sobretudo, para potenciar a curiosidade e o desejo inato de descobrir e pesquisar das crianças nestas fases. Por fim, depois do desenvolvimento dos workshops, os futuros professores avaliaram as suas atuações favorecendo a reflexão e a análise da sua prática educativa.

*Palavras-chave:* alfabetização científica; formação inicial de professores; fase pré-escolar; workshops de ciências

**BRINGING SCIENCE CLOSER TO PRESCHOOL EDUCATION: WORKSHOP EXPERIENCES FROM THE DEGREE IN PRESCHOOL TEACHER TRAINING**

*Abstract.* In this work we describe and assess an educative experience based on the development of several science workshops by undergraduate students of Degree in Preschool Teacher Training, with the aim of bringing closer and awaken interest in science in children aged 3, 4, and 5 at a school centre. Such workshops are conceived as the final product of a training process directed to future teachers of preschool education, with the main objective of contributing to their scientific and technological literacy, and in the frame of a project for educational innovation which was initiated in the current academic year, 2015-2016. Students designed, developed, and evaluated a total of 10 workshops related to science topics such as living organisms, human body, and water properties. Such workshops resulted to be very attractive for children; a considerable amount of resources and materials constructed by undergraduate students was used; and contents were appropriate for preschool level. Notably, workshops contributed to develop procedural contents of sciences, handling, observation, and establishing simple cause-effect relationships; most importantly, they contributed to promote curiosity and the innate desire for discovering and inquiring of children. Finally, future preschool teachers assess their educational practice in an analytic and reflexive manner.

*Keywords:* initial teacher training, preschool level, science workshops, scientific literacy

## 1. INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ DEBEMOS APRENDER CIENCIAS DESDE EDADES TEMPRANAS?

Quizás sea necesario justificar por qué debe considerarse el aprendizaje de las ciencias como una prioridad de la educación de la ciudadanía. Cañal (2004) señala que la asimilación de las perspectivas científicas es un valor positivo en la educación de cualquier sujeto porque proporciona conceptos, procedimientos y actitudes imprescindibles para una aproximación racional y efectiva a las cosas, procesos y problemáticas de la realidad material. La ciencia forma parte, junto a otras dimensiones culturales, del patrimonio de la humanidad, y por tanto toda persona debería tener la posibilidad de desarrollarse en ese sentido (Cañal, 2004). Gil y Vilches (2006) recuerdan cómo la ciencia ha contribuido a lo largo de la historia a formar un espíritu crítico capaz de cuestionar dogmas y desafiar autoritarismos y privilegios, y señalan que, en último término, cuando se niega que la enseñanza-aprendizaje de las ciencias es una prioridad en la educación de la ciudadanía, se está atribuyendo a la capacidad de tomar decisiones fundamentadas en torno a problemas que afectan a la humanidad y revisten de serias implicaciones éticas a una pequeña élite privilegiada.

Actualmente se reconoce que la alfabetización científica y tecnológica (ACT), se inicia y afianza desde los primeros años de la escolarización, condicionando así su desarrollo futuro en una persona (Acevedo, Vázquez y Manassero, 2003). Éste es un hecho que reconoce la regulación española de enseñanzas mínimas para la etapa 3-6 años, establecida por el Ministerio de Educación en el RD 1630/2006, de 29 de diciembre, y que puede fundamentarse en estudios de tipo empírico. Partiendo de la base de que los componentes cognitivos del razonamiento científico son: formular hipótesis, experimentar, y evaluar evidencias (Klahr y Dunbar, 1988), algunas investigaciones recientes en las que se plantean tareas que minimizan la influencia del conocimiento previo de contenidos específicos para poder desvelar la comprensión científica que muestran los niños, arrojan resultados sorprendentes que se exponen a continuación.

Respecto a *evaluar evidencias*, se ha demostrado que los niños en edad preescolar ya tienen habilidades básicas: a los 4 años pueden tomar decisiones basadas en evidencias al respecto de eventos que covarían (Tullos y Wooley, 2009). Pocos son los estudios que han abordado el componente *experimentar*, puesto que es ampliamente asumido que la capacidad de testar hipótesis sobre relaciones causales de forma sistemática no se desarrolla hasta la adolescencia (Inhelder y Piaget, 1958). Sin embargo, recientemente se ha demostrado que los niños en edades tempranas tienen una comprensión incipiente de la lógica subyacente a la experimentación, que se manifiesta en la capacidad de distinguir un estudio conclusivo de uno que no lo es,

y explicar por qué sólo el primero permite obtener conclusiones (Sodian, Zaitchik y Carey, 1991; Bullock y Ziegler, 1999), o en que son capaces de aprender a manipular una variable mientras el resto permanece constante (Klahr y Nigam, 2004; Strand-Cary y Klahr, 2008). En relación a *formular hipótesis*, Bruner, Goodnow y Austin (1956) idearon un sistema por el que estudiantes de secundaria debían formular hipótesis en relación a datos preliminares y posteriormente ir modificándolas en función de nuevos datos que eran subsiguientemente aportados, que recientemente ha sido ajustado de acuerdo con las habilidades de los niños de infantil y primaria, y ha permitido observar que formular hipótesis -sin usar conocimientos previos- es difícil para los niños pequeños (Piekny y Maehler, 2013).

Es decir, la investigación empírica actualmente disponible revela que los niños en la etapa de infantil podrían tener ya una comprensión básica al respecto de la evaluación de evidencias y la experimentación cuando el conocimiento en un dominio de contenidos específicos (el conocimiento previo) no está implicado. Los estudios más recientes, que usan diseños longitudinales, muestran cómo los niños de preescolar son capaces de interpretar correctamente los datos en que hay covariación perfecta a modo de evidencia que sustenta una hipótesis causal a los 4 años, y que esta capacidad mejora de manera constante y significativa entre los 4 y 5; y que la comprensión de los niños sobre la experimentación aumenta significativamente entre las edades de 5 y 6 años (Piekny, Grube y Maehler, 2014). En base a tales evidencias, los autores sostienen que claramente los experimentos pueden estimular la curiosidad y el interés de los niños por la naturaleza, aunque llevar a cabo experimentos para testar hipótesis en el sentido del razonamiento científico con niños de preescolar sería excesivo. Señalan que todo esto contribuirá, sin duda, a su preparación en relación al aprendizaje de las ciencias en Primaria (Piekny et al., 2014).

108

La necesidad de promover una ACT desde los 3 años de edad se advierte en el informe ENCIENDE (2011), publicado por la Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE), sobre la base de que esta etapa educativa es fundamental en la aproximación inicial de los escolares a las perspectivas científicas sobre la realidad (Cañal, 2006; Spektor-Levy, Kesner y Meravech, 2013), lo cual exige la atención y mejora de una diversidad de aspectos relativos a la ciencia escolar desde el 2º ciclo de infantil (3-6 años), entre las cuales se encuentra la formación de maestros.

La ACT de la ciudadanía está indisolublemente ligada a la de los docentes. Cañal (2004) señala que si aceptamos que la perspectiva científica es un elemento imprescindible de la cultura contemporánea, entonces aceptaremos que todo el profesorado de cualquier especialidad y nivel debería poseer la formación básica necesaria para poder realizar alguna contribución

efectiva a la ACT de su alumnado. Dicho en sentido opuesto, ningún sector del profesorado debería mantenerse al margen de las finalidades de la ACT o realizar una labor de apoyo a puntos de vista que rechacen, implícita o explícitamente, los planteamientos científicos sobre las cosas y procesos de la realidad material. Pone entonces el foco en la formación de los enseñantes de las áreas más relacionadas con las ciencias: las relativas al conocimiento del medio en infantil y primaria y las de disciplinas científicas de secundaria y universidad, señalando la trascendencia de la función de estos últimos como formadores del profesorado de infantil, primaria y secundaria (Cañal, 2004).

Como hemos señalado en trabajos anteriores (Eugenio y Aragón, 2015), la enseñanza de las ciencias en los Grados de Educación plantea, desde nuestro punto de vista, dos retos fundamentales:

1. Debe implicar que el alumno desarrolle habilidades y ponga en práctica procedimientos que pueda en el futuro transmitir; es decir, es necesario dotarle con recursos didácticos, puesto que se ha visto que la transposición didáctica de contenidos de ciencias, respondiendo a las características psicocognitivas de los escolares y a los contenidos educativos de la etapa, entraña dificultad (Gil et al., 2008).
2. Debe resultar motivadora. Los futuros maestros son los encargados de despertar el interés e introducir a los niños en los conocimientos y procedimientos científicos, para lo cual es necesario que sean enseñados desde la motivación y la curiosidad y más teniendo en cuenta la evidencia de que el alumnado de formación inicial de maestros muestra falta de interés hacia las ciencias y su aprendizaje (Ocaña, Quijano y Toribio, 2013).

Pero, ¿Cómo debe abordarse la enseñanza de las ciencias en Educación Infantil? Se recomienda comenzar fomentando la curiosidad de los niños por fenómenos naturales que sean fácilmente perceptibles e investigables en su entorno más inmediato (Cañal, 2006; Spektor-Levy et al., 2013), y en torno a los cuales movilizar sus ideas previas para ayudarles a valorar si les resultan útiles para explicar la realidad que les rodea, o deben modificarlas (Tonucci, 1995). Los conocimientos del niño sobre su entorno están estrechamente relacionados con la frecuencia, calidad y diversidad de experiencias que ha vivido (Cañal, 2006), y es necesario que la escuela infantil sea una fuente de las mismas. Además, y dado que el aprendizaje de ciencias debe conllevar el desarrollo de actitudes y valores, es conveniente iniciarles en la reflexión crítica y la toma de decisiones respecto a hábitos de higiene y alimentación, y de cuidado y respeto por el entorno más próximo (Marín, 2005; Cañal, 2006).

Un aspecto fundamental en la etapa es el bienestar de los niños como condición para que su desarrollo cognitivo sea óptimo. Por ello es conveniente promover el trabajo cooperativo e iniciar a los niños en la construcción social de aprendizajes, para que los conciban como el conjunto de conclusiones a las que se llega colectivamente, con la ayuda del profesor, y tras haber puesto en práctica habilidades de tipo científico (García-Carmona, Criado y Cañal, 2014). En este sentido, la realización de dinámicas de trabajo en equipo con talleres de ciencia recreativa no sólo desarrolla su pensamiento científico, sino que también potencia su desarrollo social y emotivo, entre otros (Criado y García-Carmona, 2011; Sánchez et al., 2008). Es importante que la actividad sea lúdica, otra de las características fundamentales en estos niveles iniciales. García-Carmona et al. (2014) señalan que deberían aprovecharse las oportunidades que ofrecen los talleres de ciencia recreativa e incidirse en la competencia de aprender a aprender, fomentando la curiosidad, la voluntad, la paciencia y la perseverancia como actitudes esenciales.

El presente trabajo presenta una experiencia educativa en el marco de la formación inicial de maestros/as de infantil con el objetivo principal de acercar la ciencia a niños de 3, 4 y 5 años a través de una serie de talleres de ciencia recreativa diseñados, desarrollados y evaluados por los futuros maestros/as como producto final de un proceso dirigido a su ACT.

## 2. MARCO TEÓRICO

La ACT se considera en la actualidad un componente básico en la educación de la ciudadanía (Gil y Vilches, 2006), y se ha reflejado en las reformas educativas desarrolladas e implantadas en muchos países, entre los cuales España, desde los noventa. Del mismo modo, la necesidad de ACT ha sido reflejada en informes de política educativa de organismos internacionales como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Acevedo, 2004). El origen del concepto se remonta a finales de los años 50, pero es durante los años 90 cuando se populariza y es ampliamente utilizado (Bybee, 1997). No ha existido una única definición, y el término se ha tratado como lema que resume los propósitos de reforma de la enseñanza de la ciencia de un amplio movimiento internacional de expertos en educación científica, como metáfora para expresar las finalidades y objetivos de la educación científica o como mito cultural o utopía que señala el ideal a perseguir en la educación de las ciencias (Acevedo et al., 2003).

La experiencia que se presenta en este trabajo se enmarca dentro de la asignatura *Didáctica del Medio Natural*, en el 3º curso de Grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz (España). Durante el curso académico 2015-2016 se puso en marcha un proyecto de innovación y mejora docente inspirado en la ideas de Hodson (1992) al respecto de la ACT: aprender ciencia, aprender acerca de la ciencia y aprender a hacer ciencia. El objetivo fue diseñar y desarrollar una serie de actividades a lo largo de la asignatura que contribuyeran a mejorar el aprendizaje de ciencias en los estudiantes y que pusieran de manifiesto la importancia de aprender ciencias, partiendo de que su propia idea de ciencia y que su formación en contenidos científicos va a repercutir significativamente en la forma en que ellos inicien a los niños de edades tempranas en la ACT. Esta experiencia nos permite, además, reflexionar y tratar de mejorar las estrategias de enseñanza de las ciencias en la formación inicial de maestros, dentro de un proceso de investigación-acción, en el cual también se hace partícipe a los propios estudiantes, propiciando su reflexión y análisis de sus actuaciones y producciones.

Este proyecto se estructura en cuatro grandes bloques. En el cuadro 1 se presenta la estructura, los indicadores propuestos y las principales actividades diseñadas. Asimismo, gran parte de las actividades se emplearon como instrumentos para recoger información, que junto al portafolio de grupo, y la observación de los docentes, configuran las principales herramientas de análisis y valoración de los resultados obtenidos. El presente trabajo se centra en el último bloque, correspondiente a acercar la ciencia a niños de infantil a través de la realización de talleres de ciencia recreativa en un centro escolar. Éstos se entienden como una experiencia final que cierra la asignatura y pretende materializar los contenidos trabajados en cada uno de los bloques. Se pretende despertar el interés del alumnado (tanto del Grado como de Infantil) hacia las ciencias, potenciando la conexión entre los contenidos académicos y su futura acción profesional.

La asignatura se aborda desde un marco socioconstructivista del aprendizaje, y pone en juego diversas estrategias y metodologías específicas de la didáctica de las ciencias. Éstas pretenden ser no solo enfoques de enseñanza y aprendizaje propios de la asignatura, sino parte de los contenidos imprescindibles para los futuros maestros en la etapa de infantil. Esta visión implica el objetivo de hacer evolucionar las concepciones previas y las tendencias metodológicas de los estudiantes, centrándose en la conceptualización y acercamiento a la metodología científica (Gil y Carrascosa, 1985 citado en Solves y Vilches, 1992).

CUADRO 1

**Estructura de la asignatura Didáctica del Medio Natural, en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz (España).**

Objetivos	Indicadores	Actividades diseñadas
B1. Analizar cómo perciben los estudiantes sus propios conocimientos sobre ciencias, cómo han aprendido ciencias a lo largo de su trayectoria educativa y qué concepciones mantienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la etapa de Infantil	Los alumnos son capaces de reflexionar sobre su propio conocimiento en ciencias y sobre las dificultades y debilidades de la enseñanza de las ciencias durante su propia experiencia académica como estudiantes. Expresan sus ideas sobre cómo se debe enseñar ciencias y cómo aprenden ciencias los niños y niñas en la etapa de Infantil.	Cuestionario inicial sobre sus ideas previas acerca de la imagen de la ciencia, los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre el aprendizaje del alumno. Actividad de explicitación de concepciones previas sobre algunos temas de ciencias Relatos sobre cómo recuerdan los estudiantes haber recibido ciencias en las diferentes etapas de su formación académica. Actividad de expresión y contraste sobre sus conocimientos de ciencias y sobre cómo los han aprendido
B2. Saber sobre las ciencias	Los estudiantes valoran el interés que presentan los aspectos relativos a la historia y la naturaleza de la ciencia para su formación como futuros docentes.	Reflexión sobre la NdC y su importancia en la formación inicial de maestros. Análisis de textos de la vida de científicos Actividad de caja negra para abordar la NdC
B3. Saber de ciencias, saber hacer ciencias y saber actuar desde la ciencia	Los estudiantes son capaces de expresar y contrastar sus concepciones sobre el tema a investigar, formulan hipótesis, diseñan experimentos y buscan información sobre cómo comprobar sus hipótesis, seleccionando los materiales necesarios, y cómo llevarlo a cabo. Realizan experimentos en el laboratorio y analizan los resultados, contrastando y compartiendo sus resultados con el resto de los grupos. Se extraen conclusiones y se analiza la secuencia vivida.	Secuencia didáctica desarrollada en el laboratorio en torno a un tópico de ciencias en base a la estrategia constructivista de aprendizaje de investigación en torno a problemas y en el que se aplica el método científico.
B4. Relacionar la divulgación científica con la Enseñanza de las Ciencias en el contexto de la formación inicial de maestros y escolares.	Los estudiantes adaptan sus experiencias a la etapa de Infantil, diseñan, desarrollan y valoran sus propuestas en forma de taller con objeto de favorecer una ACT en la etapa de Infantil. Muestran interés hacia la ciencia y hacia su aprendizaje.	Diseño y desarrollo de talleres en la Feria de las Ciencias en un CEIP con la participación de niños y niñas de 3-6 años.

Fuente: Elaboración propia.

Durante la asignatura se desarrollan diversas estrategias propias de la didáctica de las ciencias: la investigación en torno a problemas, los trabajos prácticos, y los talleres de ciencias. Todas se enfocan desde una visión de la ciencia como una actividad humana, como una construcción social, y como una forma de resolver problemas (González, 1997). Por otro lado, contribuyen a la inmersión científica de nuestros estudiantes y a desarrollar en ellos una educación científica.

Respecto a los talleres en la etapa de infantil, son considerados como actividades más dirigidas, sistematizadas, que abarcan diversos objetivos tales como el aprendizaje de alguna técnica determinada, la interrelación grupal o conocer distintos recursos y materiales. También permiten comunicarse con otros niños o adultos que pueden asistir al aula para organizar el taller o poder utilizar los materiales posteriormente, una vez elaborados en el propio taller (Ibáñez, 1992).

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: LOS TALLERES DE CIENCIAS

#### 3.1 ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN EN TORNO A PROBLEMAS Y TRABAJOS PRÁCTICOS PREVIO A LOS TALLERES.

Previo al diseño de los talleres, los estudiantes llevaron a cabo una estrategia de investigación en torno a problemas en el aula y en el laboratorio, centrada en el tema de la solubilidad. Inicialmente, se presentó la estrategia realizando una transposición con el ciclo de investigación, con objeto de aproximarles al método científico. Se detectaron sus concepciones previas y posteriormente se les planteó un problema (¿qué factores influyen sobre la solubilidad de un soluto en un líquido?) para que ellos diseñaran experiencias para comprobar las hipótesis de partida formuladas.

#### IMAGEN 1

#### Estudiantes del Grado realizando la estrategia de investigación en torno a problemas sobre la solubilidad



Fuente: Elaboración propia.

Sus diseños, tras ser revisados por los docentes, fueron puestos en práctica en el laboratorio para seguir desarrollando habilidades y destrezas características del trabajo científico y fomentar una actitud positiva (imagen 1). Finalmente analizaron los resultados y los pusieron en común.

### *3.2 PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LOS TALLERES DE CIENCIA*

Para diseñar y desarrollar los talleres, los estudiantes contaron con cuatro sesiones, en la cuales se marcaron ciertos objetivos concretos. En la primera sesión cada grupo procedió a la elección del tema central de su taller; seres vivos, cuerpo humano y propiedades del agua, para niños de 3, 4 y 5 años, respectivamente. Dentro de cada tema, los grupos eligieron el tópico concreto. En la segunda sesión, los grupos comenzaron a elaborar un informe en el que se consideraban los siguientes aspectos establecidos por los profesores: información referente al tópico concreto, mapa conceptual para poder visualizar su potencial, principales concepciones alternativas y dificultades relacionadas con el tópico y epistemología. En la tercera, los docentes indicaron los aspectos que configurarían la segunda parte del informe, enfocada a cuestiones didácticas y metodológicas, haciendo especial hincapié en la necesidad de diseñar cada taller en torno al planteamiento de un interrogante o situación problemática. Esto conduciría el desarrollo y el sentido de los talleres. Además, cada grupo debía especificar los objetivos y contenidos didácticos seleccionados, atendiendo a la edad de los destinatarios. Asimismo debían especificar la secuencia de la experiencia diferenciando los distintos momentos en que se articula el taller, los materiales utilizados, el reparto de tareas dentro del grupo y la evaluación. Por otra parte, después del taller debían valorar la puesta en práctica del taller recogiendo las principales ideas previas, la actitud o el grado de participación de los niños/as. Se les indicó además, la necesidad de valorar no solo los aspectos que salieran bien, sino también aquellos que salieran mal, favoreciendo así la reflexión. La última sesión, cada grupo realizó una recreación de su taller con idea de mejorar su preparación ajustando tiempo, materiales y su propia intervención.

### *3.3 EL DESARROLLO DE LOS TALLERES*

Los talleres de ciencias se llevaron a cabo en el CEIP “Reyes Católicos” de Cádiz. Se diseñaron un total de 10 talleres: cuatro talleres sobre seres vivos para 50 niños de 3 años, tres del cuerpo humano para 50 niños de 4 años y tres sobre las propiedades del agua para 50 niños de 5 años. Fue importante la coordinación mantenida entre los profesores de la asignatura y los tutores de las aulas de infantil acordando la disposición y distribución

espacial que tendrían los talleres en el aula, siendo los niños quienes rotarían. Al existir dos aulas por nivel, los talleres se realizaron de forma paralela en ambas clases, lo cual suponía duplicar el material necesario para cada uno. En cada clase, los niños se agruparon siguiendo la siguiente distribución, cuatro equipos de 6 niños en las aulas de 3 años y tres equipos de 8-9 niños en los niveles de 4 y 5 años. Cada uno de los talleres duró 20 minutos.

Durante el desarrollo de los talleres, recogimos las valoraciones de los maestros/as de cada uno de los niveles educativos. Información valiosa y útil para confrontar con las observaciones del profesorado responsable de la asignatura y la del propio alumnado. A continuación, se describen los talleres:

- Talleres para niños/as de 3 años: temática cuerpo humano.
  - La piel de los animales:

¿Qué tipo de piel tienen los animales? Fue la pregunta problema con la que iniciaron el taller. Para comenzar, se les mostró a los niños los distintos tipos de pieles seleccionadas para la experiencia que dispusieron en una cartulina. Para recrear las pieles utilizaron materiales que simulaban diferentes texturas; por ejemplo, con palillos y plastilina se simuló la piel de un erizo, con algodón el de una oveja, con papel de lija, la sensación áspera, etc. A continuación, mostraron a los niños los animales utilizando fotografías pegadas en otra cartulina. Los animales fueron presentados a través de preguntas realizadas a los niños, con objeto de que estos identificaran los animales, diferencias entre ellos, lugar donde viven o algunas curiosidades sobre estos. Luego, los estudiantes del grado colocaron ambas cartulinas en la mesa de forma que lo pequeños se disponían alrededor de ellas (imagen 2).

115

## IMAGEN 2

### Niños y niñas de 3 años realizando el taller sobre la piel de los animales



Fuente: Elaboración propia.

Los niños debían relacionar cada tipo de piel con el animal que según cada uno pensaba que correspondía. Para ello, los niños debían tocar y manipular las pieles, con el objetivo de establecer diferencias entre los animales a través de los sentidos, a la vez que se trataban los conceptos de suave, áspero, duro, blando, etc. Además, se intentaba tomar decisiones conjuntas a la hora de relacionar cada tipo de piel con su animal correspondiente, favoreciendo así el diálogo y la reflexión conjunta.

— Animales y plantas:

Este grupo inició su taller con la pregunta ¿Qué diferencias hay entre un animal y una planta? El taller comenzó con la lectura de un cuento donde se hacía referencia a las características de los animales, en concreto a un perro, dado que suele ser la mascota más común entre los niños, y el de una planta. Mientras realizaban la lectura mostraban las imágenes del cuento realizando diversas preguntas al respecto con objeto de despertar su interés hacia el tema y conocer sus ideas previas. A continuación, los estudiantes del grado realizaban diversas preguntas atendiendo al cuento narrado, del tipo ¿qué animal aparecía en él?, ¿qué características presenta?, ¿sabéis que es una planta?, ¿tenéis plantas o animales en casa?, ¿conocéis las partes de una planta? ¿y de un animal? La última parte del taller estaba destinada a contestar las cuestiones relacionadas con la identificación de las partes básicas de un animal y una planta y establecer diferencias simples entre estos. Para ello, los niños en grupo, debían construir dos puzles, correspondientes a un perro y a una planta, similares a los mostrados en el cuento al inicio del taller (imagen 3). Una vez reconstruidos los puzles se comentan entre todos las principales diferencias entre las plantas y los animales.

116

### IMAGEN 3

#### Realización del taller sobre las diferencias entre animales y plantas



Fuente: Elaboración propia.

## — Los insectos:

Este taller planteó como problema ¿Todos los bichos son insectos? Los estudiantes comenzaron el taller preguntando a los niños sus conocimientos previos sobre los bichos y cuáles conocían. Algunos niños comentaban que no conocían ninguno por lo que los estudiantes iban ofreciendo algunas pistas sobre algunos de ellos, por ejemplo, del mosquito, su sonido característico, si pica, etc. Esto fue una manera de tomar conciencia de sus propios conocimientos. A continuación, se les planteó si conocían otras formas de referirse a los bichos, siendo pocos los que nombraron la palabra insecto, sin embargo, esto suponía una oportunidad para introducir este nuevo concepto. Desde este momento, los estudiantes empleaban el término insecto para desarrollar el resto del taller. Luego, les presentaron algunos insectos de plástico con objeto de manipular con ellos, algunos eran conocidos y otros no. Para introducir nueva información, se les preguntaba qué conocían de ellos, y los estudiantes iban aportando de manera gradual alguna información sobre las características y particularidades de los insectos mostrados. Seguidamente, los estudiantes les mostraron un insecto real, “el escarabajo picudo”, preguntándoles si se asemejaba a algún insecto que tuvieran en la mesa, con idea de que los niños fueran realizando comparaciones entre unos insectos y otros, hasta asociarlo al insecto de plástico correspondiente. Posteriormente, a través de lupas, los niños fueron observando las diferentes partes de los insectos más grandes. Se aprovechó para comentar algunas características propias del escarabajo picudo, su alimentación, donde viven, etc. Para finalizar el taller los estudiantes les mostraron a los niños un microscopio haciendo referencia a su utilidad, las partes que consta, y cómo mirar por él (imagen 4). Se les dejó algún tiempo para que los niños manipularan el microscopio, utilizaran las lupas o bien observarán los insectos que más les gustase.

## IMAGEN 4

## Taller ¿Todos los bichos son insectos?



Fuente: elaboración propia.

- El ciclo de vida de los gusanos de seda:

Este taller se articula en torno a la pregunta ¿Cómo nacen nuevos gusanos? Los estudiantes comenzaron con la lectura de un cuento sobre los gusanos que servía como punto inicial para hablar sobre estos animales. La lectura se realizaba de manera interactiva para explorar sus ideas sobre este tema y lograr despertar su interés. Al finalizar el cuento los estudiantes les plantearon la pregunta ¿sabéis de dónde vienen los gusanos de seda? Tras escuchar las ideas de los niños se les propuso simular el ciclo de vida de los gusanos de seda. Para ello, se les presentó a los niños en una caja distintos elementos básicos del ciclo de vida de los gusanos; huevos, los gusanos, las hojas con las que se alimentan y las polillas (imagen 5). De manera conjunta, niños y estudiantes, fueron recreando el ciclo de vida comentando las características y particularidades de cada fase. El ciclo se comenzó con las polillas, la puesta de los huevos, la fase de gusano, metamorfosis y nuevamente la fase polilla.

#### IMAGEN 5

**Recreación del ciclo de vida del gusano de seda realizado por los estudiantes del grado para un aula de 3 años**

118



Fuente: Elaboración propia.

- Talleres para niños/as de 4 años: temática cuerpo humano

- La boca y los dientes:

El punto de partida fue el problema ¿qué ocurre cuando no te lavas los dientes? Para abordarlo, los futuros profesores de infantil crearon una maqueta de la boca con sus dientes y lengua. Este recurso cumplió una doble función: herramienta donde apoyarse los estudiantes en sus explicaciones y demostraciones, y modelo para los alumnos de infantil donde poder observar el número y disposición de los dientes así como las diferentes partes de la lengua según las papilas gustativas (imagen 6). Los estudiantes comenzaron el taller manteniendo una conversación con los alumnos de infantil sobre

los dientes, su utilidad y las consecuencias que puede traer el no cuidarlos. En ella los niños/as expresaron sus dudas y curiosidades. Posteriormente se abordó el tema del sentido del gusto y los sabores de los alimentos. Para ello los alumnos ofrecieron diferentes productos, de tal manera que los niños probaran y experimentaran los distintos sabores: limón para el sabor ácido, el café para el sabor amargo, caramelos para el sabor dulce y patatas fritas para el sabor salado.

#### IMAGEN 6

#### Maqueta de la boca



Fuente: elaboración propia.

#### — El corazón:

El taller comenzó con una breve introducción para enmarcar el problema ¿cómo funciona nuestro corazón? La explicación del funcionamiento de este órgano iba acompañada de una manipulación con un juguete de plástico en cuya parte inferior tenía un orificio para simular el bombeo del corazón. Éste se introducía en un barreño con agua y con la acción de apretar y soltar, el agua se introducía y se expulsaba dentro de él. Se realizaron preguntas relacionadas con el aspecto de este órgano como, ¿cuánto pesa un corazón? ¿qué tamaño tiene? Y, tras escuchar las opiniones de los niños, los futuros maestros contestaron a dichas cuestiones equiparándolas con objetos cotidianos como el peso de una lata de Coca-Cola o el tamaño de nuestro puño. Asimismo, para situar el corazón en nuestro cuerpo se apoyaron en un dibujo realizado en cartulina.

Posteriormente mostraron un modelo de corazón realizado con botellas de plástico y cañitas (imagen 7). Las dos botellas que simulaban las aurículas estaban cortadas de manera que sobre ellas se vertía agua teñidas de color rojo. Esta “sangre” pasaba a las botellas inferiores, ventrículos, los cuales tras ser apretados, simulando la contracción, salían por las cañitas o arterias.

IMAGEN 7

Maqueta del corazón



Fuente: elaboración propia.

— El esqueleto humano:

Con el desarrollo de este taller los estudiantes pretendían que niños trabajaran el problema ¿cómo es nuestro esqueleto? El taller comenzaba dialogando entre todos y reconociendo las partes del cuerpo humano, apoyándose en una maqueta de esqueleto humano elaborado por los propios maestros en formación (imagen 8). Posteriormente, utilizando la maqueta como referencia, los niños debían reproducir sus propios esqueletos en una cartulina. Para ello disponían de diferentes tipos de pastas que debían pegar en su lugar correspondiente. Cada tipo de pasta simulaba diferentes huesos del cuerpo humano. Para ayudarles en su elaboración, en dichas cartulinas aparecían estructuras parciales del esqueleto.

120

IMAGEN 8

Alumnos elaborando sus dibujos del esqueleto con diferentes tipos de pastas



Fuente: elaboración propia.

- Talleres para niños/as de 5 años: temática propiedades del agua
  - El agua como disolvente:

El objetivo de este taller fue mostrar a los niños el poder disolvente del agua. Los estudiantes plantearon el problema ¿todo se disuelve en el agua? ¿por qué unas sustancias sí y otras no? Los estudiantes comenzaron el taller realizando una pregunta colectiva sobre si todo se podía mezclar con agua y desaparecer. Para poner en crisis y hacer evolucionar la opinión afirmativa y conjunta que hubo entre los participantes, les invitaron a comprobar el poder disolvente del agua con diferentes sustancias. Fueron mostrando y repartiendo entre los niños distintos alimentos y productos (azúcar, arroz, pimienta, vinagre, jabón líquido, sal, aceite, cacao, arena y laca de uñas), estos tenían que echarlo en un vaso de agua y agitarlo con una cucharilla, para finalmente comprobar qué se había disuelto o qué no (imagen 9). Durante el taller se iba preguntando de cada producto qué era y para qué se utilizaba o dónde lo habían visto. El taller concluyó con la puesta en común en una tabla, en donde cada niño debía elegir un símbolo (“Ö” para sí y “X” para no) y pegarlo al lado de la imagen de la sustancia según hubiera comprobado si se había disuelto en el agua o no.

#### IMAGEN 9

#### Alumnos experimentando la disolución de diferentes productos en agua



Fuente: elaboración propia.

- La flotabilidad:

¿Flotaría un barco de metal? Este es el problema que se plantearon abordar con la realización de este taller. La experiencia tenía en tres fases. Inicialmente los estudiantes presentaron tres materiales diferentes: madera, papel y metal. Al mismo tiempo se preguntó a los niños si reconocían dichos materiales y si pensaban que flotarían en agua. A continuación, se facilitó a cada uno un recipiente con agua y los tres materiales mencionados. Los niños debían introducirlos en un orden establecido (papel, madera y metal)

en el recipiente y observar el resultado, para obtener sus propias conclusiones (imagen 10). Finalmente, los estudiantes quisieron trabajar el concepto de flotabilidad de los materiales, y una primera aproximación al principio de Arquímedes. Para esto, a modo de experiencia de cátedra, realizaron la misma experiencia en un recipiente mayor, pero en esta ocasión, los objetos fueron tres barcos fabricados con cada uno de los materiales. Todos los resultados fueron similares a los anteriores. Sin embargo, al llegar al barco de metal, la actividad provocó desconcierto y asombro (conflicto cognitivo) que fue superado con la ayuda de la demostración de la flotabilidad de un globo lleno de aire cuando se intenta hundir en agua.

#### IMAGEN 10

#### Alumnos comprobando la flotabilidad de distintos materiales



122

Fuente: elaboración propia.

#### — Los estados del agua:

En este taller los estudiantes plantearon el problema ¿cómo cambia el agua de forma? Para abordar esto y lograr despertar el interés de los niños, les preguntaron qué creían que podían hacer con los materiales que estaban presentes en la mesa. Estos eran habituales y conocidos por los niños: una botella de plástico, hielo, agua caliente y cartulina. Inicialmente, los estudiantes realizaban una demostración de cómo se producía la niebla y en una segunda parte, la experiencia era reproducida por los niños.

La formación de niebla se consiguió mediante la colocación de una botella de plástico, cortada por la parte superior y llena de cubitos de hielo, encima de un vaso con agua caliente. Para que se apreciase mejor el fenómeno colocaron una cartulina de color oscuro detrás (imagen 11). Los estudiantes intentaron mantener el interés de los niños, para ello les invitaban a participar preguntándoles sus opiniones sobre lo que sucedería al poner la botella con hielo cerca del agua caliente.

## IMAGEN 11

**Alumno manipulando materiales para la formación de niebla**

Fuente: elaboración propia.

## 4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

### 4.1 TALLERES DE 3 AÑOS

Los contenidos abordados en cada uno de los talleres diseñados por los estudiantes del grado para los niños de 3 años fueron adecuados, si bien hay que considerar que los estudiantes están en tercer curso y aún no han realizado sus prácticas en los centros educativos, por lo que para muchos de ellos la realización de estos talleres supone una primera aproximación a la realidad de las aulas. En este sentido, a algunos grupos les llamó la atención el hecho de que los niños de estas edades manejaran ciertos conocimientos, por ejemplo el nombre de ciertos animales, algunas características de estos, o el nombre de ciertos insectos. Algunos grupos así lo reflejan en sus informes, por ejemplo el taller dedicado al ciclo de vida del gusano de seda comentan lo siguiente: “cuando le preguntamos a los niños sobre lo que era un gusano o qué comían, para nuestra sorpresa, los niños sabían perfectamente que los gusanos comen hojas y que donde viven antes de convertirse en mariposa se llama capullo”. Las valoraciones y comentarios de los distintos grupos aluden a una información muy valiosa para el docente, como son las ideas previas o concepciones que los niños manejan a estas edades y a través de las cuales interpretan el mundo que les rodea. Como señala Cubero (2005), todos, niños y adultos, presentan creencias basadas en la experiencia cotidiana que permiten explicar, aunque sea de manera limitada a los niños, diversos fenómenos y predecir sucesos futuros.

Atendiendo al grado de participación de los niños, coincidimos profesores universitarios, tutores y estudiantes, que de los cuatro talleres realizados, dos resultaron ser más atractivos para los niños. Así los talleres de insectos junto al de la piel de los animales, lograron conectar mejor con ellos, dado que ambos eran experiencias más manipulativas e implicaban una mayor participación. En el caso del taller de insectos funcionó muy bien utilizar los insectos de plástico, o materiales diversos como el microscopio o las lupas. Por otro, el taller de la piel de los animales, requería que los niños tuvieran que tocar y experimentar distintas texturas lo que despertó mucho su curiosidad. En relación a los otros dos talleres, ambos presentaban la peculiaridad de comenzar con la lectura de un cuento, a pesar de ser lecturas cortas y adaptadas a estas edades, requería de una interacción importante por parte del estudiante que realizaba la lectura, el cual debía ser capaz de crear una situación apropiada para dirigir el desarrollo del taller y conseguir captar el interés de los niños hacia el tema del mismo.

#### 4.2 TALLERES DE 4 AÑOS

124

Todos los talleres fueron considerados adecuados para la edad de los participantes. Los planteamientos metodológicos fueron en su totalidad de corte constructivista, buscando la participación e implicación de los niños, partiendo de sus concepciones y permitiendo su evolución por la interacción con las opiniones de sus propios compañeros y por su propia experiencia durante el taller. Por otro lado, los tres talleres utilizaron modelos analógicos para facilitar la adquisición de los contenidos. Si bien, algunos resultaron ser más manipulativos como la boca o el corazón, respecto al esqueleto que fue más expositivo, todos realizaron correctamente su función. Destacar, además el taller del esqueleto humano, el cual empleó de manera original y creativa, el uso de distintos tipos de pastas como un recurso analógico adecuado para acercar a los niños los diferentes tipos de huesos.

Algunas de las reflexiones indicadas por los grupos en su informe hacen referencia a aspectos mejorables. Por ejemplos, algunos aluden a la necesidad de guiar más a los niños en la realización de ciertas actividades, como es el caso de la elaboración de los esqueletos, o la mejora en el diseño de ciertos recursos, como la utilización de un modelo mejor fabricado y más compacto para soportar la manipulación excesiva, a veces, de los niños en el caso del taller del corazón. Este último también expresó sus dudas sobre la adaptación del tema a niños de 4 años, ya que puede resultar lejano para esas edades la composición del corazón con sus cuatros cavidades.

### 4.3 TALLERES DE 5 AÑOS

A pesar de la buena aceptación de los talleres realizados por parte de los participantes, a los futuros maestros, les resultó complicado diseñar propuestas alrededor de ciertos conceptos, ya que eligieron algunos demasiado abstractos como disolución o los cambios de estado. Ahora bien, sí se consideró adecuado aproximar a otros contenidos interesantes como el del principio de Arquímedes en el taller de la flotabilidad. Otra cuestión muy bien valorada fue el emplear materiales cercanos y habituales en sus vidas, para desarrollar y acercar los temas de ciencias a los niños de estas edades.

La manipulación con agua fue inevitable al ser la temática para las aulas de esta edad. Sin embargo, se observó de manera generalizada una falta de previsión en relación a las consecuencias que podría conllevar la utilización de este elemento. No obstante, son destrezas que se adquieren o se potencian con la práctica docente. Pese a lo comentado, la metodología elegida fue adecuada y permitió realizar las comprobaciones oportunas a los niños de manera individual.

En cuanto a la acogida de los diferentes talleres por parte de los niños, no coincidió con las previsiones de los docentes. Pensamos que la recreación de la niebla, al ser un taller sencillo y menos dinámico, tendría menos aceptación entre los niños, sin embargo, fue junto al taller de la flotabilidad los más valorados por los niños probablemente por el efecto más sorprendente de los fenómenos estudiados. Así, la demostración de la flotabilidad de los barcos de diferentes materiales tuvo un resultado muy positivo. Esta demostración fue al final, cuando los niños ya habían experimentado con dicho taller. Fue a modo de experiencia de cátedra y la secuencia estuvo bien planteada. En primer lugar, los futuros maestros preguntaban sobre qué ocurría antes de poner los diferentes tipos de barcos en el agua, retomando así la experiencia vivida por los niños y propiciando la reflexión. Estos gritaban sus respuestas correctas, hasta que al llegar al barco de metal, respondieron según la experiencia anterior, con su asombro posterior que les supuso comprobar que flotaba; momento en que los estudiantes de grado introdujeron la demostración de un globo.

Otros comentarios incluidos en sus informes finales hacen referencia a cómo iba mejorando su práctica a medida que rotaban los grupos. Expresan también su inseguridad inicial, la falta de fluidez en las conversaciones con los niños y el moderado control del tiempo.

Finalmente, los tutores de las aulas aportaron valiosos comentarios para mejorar el funcionamiento del taller. Estos sugirieron algunos cambios en ciertos talleres; por ejemplo, en el taller del agua como disolvente, para

que los niños no tuvieran una visión parcial de la experiencia, recomendaron la utilización de menos productos para que estos fueran manipulados por todos los niños.

## 5. CONCLUSIONES FINALES

Atendiendo a la necesidad urgente que existe en la sociedad actual del conocimiento y de la información, en la que el ciudadano no puede permanecer ajeno a cuestiones tecnocientíficas, se requiere de una educación científica adecuada como parte de esa educación general (Gil y Vilches, 2001). Esto implica que las escuelas deben ir transformándose y adaptándose a estos cambios. La etapa de infantil se considera como una etapa esencial para el desarrollo del niño y ésta también precisa de cambios profundos. Los futuros maestros/as juegan un papel fundamental en todo esto y es fundamental que estos comiencen a tomar conciencia de su rol como agentes de cambio social. Para ello, se hace necesario promover durante su formación estrategias que impliquen una reflexión sobre las prácticas de enseñanza (Meinarde, 2009).

126

La experiencia desarrollada en este trabajo pretende contribuir a una ACT en los futuros maestros/as de infantil, quienes a su vez, deben ser capaces de iniciar a sus alumnos en una cultura científica. En nuestra opinión los talleres de ciencia diseñados por los estudiantes, estuvieron bien estructurados, siendo muy bien valorados por los tutores del centro. En general, favorecieron la curiosidad y el interés de los niños por los fenómenos del mundo material; promovieron el trabajo cooperativo así como el aprendizaje de saberes propios de la ciencia adaptados a estas edades.

Somos conscientes de la necesidad de indagar en nuevas fórmulas educativas que permitan, a los futuros maestros/as, diseñar y desarrollar sus propuestas en base a estrategias específicas de la didáctica de las ciencias que promuevan una ACT en las escuelas. Estas acciones deben propiciar una reflexión conjunta si queremos lograr cambios. Dicha reflexión debe ser extendida al profesorado universitario, estudiantes, y a los docentes en activo, cuyas percepciones y experiencias poseen un enorme valor para mejorar la práctica educativa. Es quizás, en este sentido, una de las cuestiones a tener en cuenta en un futuro, junto a la revisión del diseño didáctico puesto en juego, a la hora de planificar y desarrollar experiencias educativas de esta naturaleza en las escuelas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J.A., Vázquez, A. y Manassero, M.A. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2), 80-111.
- Acevedo Díaz, J.A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-15.
- Bruner, J.S., Goodnow, J.J. & Austin, G.A. (1956). *A study of thinking*. New York, NY: Wiley.
- Bybee, R.W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bullock, M. & Ziegler, A. (1999). Scientific reasoning: Developmental and individual differences. In Weinert, F. E. & Schneider W. (Eds.). *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal study* (pp. 38-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cañal, P. 2004. La alfabetización científica ¿necesidad o utopía?. *Cultura y Educación* 16(3), 245-257.
- Cañal, P. 2006. La alfabetización científica en la infancia. *Aula infantil*, 33, 5-9.
- Criado, A.M. y García-Carmona, A. (2011). Las experiencias prácticas para el conocimiento del medio (natural y tecnológico) en la formación inicial de maestros. *Investigación en la Escuela*, 74, 73-88.
- Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE). 2011. Informe ENCIENDE. Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar por edades tempranas en España. Madrid: Rubes Editorial.
- Cubero, R. (2005). ¿Puedes caerte del borde la Tierra? El valor de las concepciones de los estudiantes sobre el mundo. Conferencias impartidas. Cultura, Educación y Desarrollo. Huelva.
- Eugenio, M. y Aragón, L. (2015). Cultivando en la Universidad: experiencias innovadoras de uso de huertos ecológicos como recurso en la Formación Inicial de Maestros. En: Monge, C. y Gómez, P. (eds.) *Recursos educativos innovadores en el contexto iberoamericano (libro electrónico)*, 575-591.
- García-Carmona, A., Criado, A.M. y Cañal, P. (2014). Alfabetización científica en la etapa 3-6 años: un análisis de la regulación estatal de enseñanzas mínimas. *Enseñanza de las ciencias* 32(2), 131-149.
- Gil, D., y Vilches, A. (2001). Una alfabetización científica para el siglo XXI. Obstáculos y propuestas de actuación. *Investigación en la Escuela*, 43, 27-37.
- Gil, D. y Vilches, A. (2006). Educación Ciudadana y Alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación* 42, 31-53.
- Gil, M.J., Martínez, B., de la Gándara, M., Calvo, J.M. y Cortés, A.L. (2008). De la universidad a la escuela: no es fácil la indagación científica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22, 3), 81-100.
- González, L. (1997). Teoría de la Ciencia, documentación y bibliometría. *Revista General de Información y Documentación*, 7(2), 201-215.

- Hodson, D. (1992) In search of a meaningful relationship: An exploration of some issues relating to integration in science and science education. *International Journal of Science Education*, 14 (5), 541-566.
- Ibáñez, C. (1992). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid. Editorial: La Muralla.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Klahr, D. & Dunbar, K. (1988). Dual Space search during scientific reasoning. *Cognitive Science*, 12, 1-48. [http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog1201\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog1201_1)
- Klahr, D & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15, 661-667. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x>
- Marín, N. (2005). *La enseñanza de las ciencias en educación infantil*. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Meinardi, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en las escuelas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 8-25.
- Ocaña, T., Quijano, R. y Toribio, M.M. (2013). Aprender ciencia para enseñar ciencia. En actas del IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Girona.
- Piekny, J. & Maehler, C. (2013). Scientific reasoning in early and middle childhood: The development of domain-general evidence evaluation, experimentation, and hypothesis generation skills. *The British Journal of Development Psychology*, 31 (2), 153-179.
- Piekny, J., Grube, D. & Maehler, C. (2014). The development of experimentation and evidence evaluation skills at preschool age. *International Journal of Science Education* 36(2), 334-354.
- Sánchez, M.A., Gallegos, C., Huerto, L. y Ribeiro, M. (2008). ¿Con qué saboreamos? tareas y experiencias para un taller de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(2), 200-211.
- Sodian, B., Zaitchik, D. & Carey, S. (1991). Young children's differentiation of hypothetical beliefs from evidence. *Child development*, 62, 753-766. <http://dx.doi.org/10.2307/1131175>
- Solves, J., y Vilches, A. (1992). El modelo constructivista y las relaciones Ciencia/Tecnología/Sociedad (CTS). *Enseñanza de las Ciencias*. 10(2).181-186.
- Spektor-Levy, O., Kesner, Y. & Mevarech, Z. (2013). Science and Scientific Curiosity in Pre-school. The teacher's point of view. *International Journal of Science Education*, 35(13), 2226-2253. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2011.631608>
- Strand-Cary, M. & Klahr, D. (2008). Developing elementary science skills: Instructional effectiveness and path independence. *Cognitive Development*, 23, 488-511. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.09.005>
- Tonucci, F. (1995). El niño y la ciencia. En: *Con ojos de maestro*, pp.85-107. Buenos Aires: Troquel.
- Tullos, A. & Woolley, J.D. (2009). The development of children's ability to use evidence to infer reality status. *Child Development*, 80(1), 101-114. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01248.x>

## Concepciones de las maestras sobre la enseñanza de la composición escrita en educación infantil

Isabel Ríos García \*

Pilar Fernández Martínez \*\*

**Resumen.** En este artículo mostramos algunos resultados obtenidos en el marco de dos investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en educación infantil, realizadas en 1999 y 2015 respectivamente. A partir de la comparación de entrevistas a las docentes llevadas a cabo en dichos estudios y del análisis cualitativo de las mismas, se deducen informaciones que se agrupan alrededor de dos ejes fundamentales: las concepciones sobre cómo se enseña y aprende a escribir; y las condiciones idóneas para ello. Los resultados obtenidos a través del estudio muestran cómo el análisis del pensamiento de las maestras da lugar a un modelo de actuación didáctica que consideramos adecuado según los referentes que sirven de marco a este trabajo para llevar a cabo la alfabetización inicial en la educación Infantil

**Palabras clave:** pensamiento del profesor; educación infantil; composición escrita inicial; investigación cualitativa.

### **CONCEÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DA COMPOSIÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Resumo.** Neste artigo, mostramos alguns resultados obtidos no âmbito de duas investigações sobre o ensino-aprendizagem da língua escrita na educação pré-escolar, realizadas em 1999 e 2015, respetivamente. Partindo da comparação das entrevistas às docentes levadas a cabo nos referidos estudos e da análise qualitativa das mesmas, deduzem-se informações que se agrupam à volta de dois eixos fundamentais: as conceções sobre como se ensina e aprende a escrever e as condições idóneas para o concretizar. Os resultados obtidos através do estudo mostram como a análise do pensamento das professoras dá lugar a um modelo de atuação didática que consideramos adequado, de acordo com as referências que servem de base a este trabalho para levar a cabo a alfabetização inicial na educação pré-escolar.

**Palavras-chave:** pensamento do professor; educação pré-escolar; composição escrita inicial; investigação qualitativa.

\* Universitat Jaume I. Castelló. España (Profesora senior)

\*\* Universidad Complutense de Madrid (Grupo Didactext. Investigadora).

**CONCEPTIONS OF TEACHERS ON THE TEACHING OF WRITTEN COMPOSITION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

*Abstract.* In this article, we present some of the results obtained from two different studies on teaching and learning of the written language in pre-school education (ages 3-5), undertaken in 1999 and 2005 respectively. From the comparison of interviews to teachers and the qualitative analysis of these interviews some information grouped in two main axes is drawn: the conceptions of how to teach and learn writing; and the optimal conditions to do it.

The results obtained from the study show how the analysis of teachers' thoughts leads to a formulation of a didactic action model that we consider adequate to carry out initial literacy in early childhood education.

*Keywords:* teacher's thought, early childhood education, initial writing, qualitative research.

## 1. INTRODUCCIÓN

En cualquier análisis de la práctica de aula hemos de considerar al docente como elemento imprescindible. Es determinante lo que se piensa sobre el aprendizaje y sobre cómo se enseña, en nuestro caso, a escribir. También lo es la propia concepción sobre qué significa escribir, qué hay que enseñar, con qué medios y qué tipo de condiciones y dinámicas hay que crear.

130

Consideramos, por tanto, que las concepciones (conocimientos, opiniones y creencias, valores y actitudes) de las maestras sobre la escritura son los elementos fundamentales que constituyen su práctica de enseñanza. Ellas han creado estos elementos a partir de las experiencias prácticas que han tenido la oportunidad de vivir en su desempeño profesional y los referentes teóricos que subyacen a ellas.

Así pues, las explicaciones y explicitaciones de las maestras en el marco de la reflexión general sobre su propio trabajo se convierten en parte esencial del contexto de producción de los textos y posibilitan a los investigadores conocer y compartir conocimiento sobre los hechos que se investigan.

Los contextos generales de las investigaciones que sirven como marco a este trabajo (Ríos, 1999; Fernández Martínez, 2015) comparten los siguientes principios:

- Se enseña a leer y escribir en un contexto de sentido
- El diseño didáctico se realiza de acuerdo con el medio socio-cultural de los niños y el entorno

- Se acepta que las condiciones del aula son cambiantes e impredecibles
- Se considera necesaria la reflexión sobre la práctica como instrumento de mejora

Gracias a las entrevistas realizadas a las docentes se han podido comprender e interpretar mejor los hechos observados en el decurso de las investigaciones que sirven de marco a este trabajo. Además, del análisis de ambas entrevistas se deducen informaciones que se agrupan alrededor de dos ejes fundamentales: las concepciones sobre cómo se enseña y aprende a escribir; y las condiciones idóneas para su enseñanza.

## 2. MARCO TEÓRICO

Con el fin de comprender mejor las prácticas de enseñanza, distintas disciplinas se han ocupado en sus estudios de las concepciones de los maestros, por su influencia en las decisiones que toman en el aula.

Desde hace décadas se han desarrollado diferentes investigaciones relativas al pensamiento del profesor (Contreras, 1985; Pérez y Gimeno, 1988). Pero la poca consistencia de los estudios que se centran en el proceso-producto y el escaso éxito de las investigaciones sobre la conducta del profesor han llevado a considerar el pensamiento del profesor como una de las variables de mediación que pueda explicar los distintos comportamientos de los docentes (Pérez, A., 2010).

Actualmente, los estudios se inclinan “por la profundización en el contenido del conocimiento profesional, el cual se ha estudiado, (...) a partir del estudio del contenido del conocimiento, de las percepciones, de las creencias y de los procesos del pensamiento de los profesores” (Moreno y Azcárate Giménez 2003, citados por Serrano Sánchez, 2010: 267-287). Se trata de conocer qué procesos de razonamiento tienen lugar en la mente de un profesor en el ejercicio de su actividad profesional.

Todo profesor, como cualquier persona, construye significados y representaciones en sus interacciones con los demás, que resultan complejas porque están integradas por elementos cognitivos, y también emocionales, que pueden ser conscientes o inconscientes. Estas representaciones son la base, tanto cognitiva como afectiva, y, por tanto, de comportamiento de cada ser humano. En el ámbito de la docencia las creencias y las prácticas están estrechamente relacionadas y se influyen entre sí, tal y como han mostrado

algunas investigaciones como la de Borg (2011). El docente toma decisiones respecto a su actuación en el aula dependiendo de sus creencias, y algunas prácticas o experiencias pueden modificarlas (Barrios, 2014).

Por otro lado, en la vida práctica, el ámbito profesional del profesor no está separado del personal, puesto que influye no en el conocimiento explícito profesional sino también condicionado por su forma de pensar, su manera de sentir y su modo de actuar, debido a creencias y hábitos, en gran parte implícitos y muchos inconscientes, que forman parte de su propia identidad (Korthage y Lagerwerf, 2001).

Generalmente, el conocimiento explícito o formal se considera según una concepción racionalista, superior a las representaciones y creencias implícitas; los saberes verbales o formales se valoran más que los saberes prácticos o informales, cuando podemos decir que más bien ocurre que: “los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a las representaciones y procesos explícitos” (Pozo et al., 2006).

En este mismo sentido, Cambra y sus colaboradores han construido, para la enseñanza de las lenguas, un sistema explicativo formado por tres elementos: creencias, representaciones y saberes (CRS), partiendo del modelo de Woods (1996) –creencias, representaciones y conocimientos (BAK)-(Cambra y Palou, 2007). De acuerdo con estas concepciones, creemos que es imprescindible conocer el sistema CRS del enseñante, puesto que el maestro fundamenta su práctica en unas creencias, en unas representaciones y en unos saberes cuando lleva a cabo su tarea.

132

### 3. CONTEXTO DE LAS INVESTIGACIONES

Este trabajo tiene como referencia el corpus de dos tesis doctorales, realizadas en distintos momentos y en diferentes contextos, del cual hemos extraído las entrevistas a las maestras para ser analizadas en profundidad. La entrevista, como forma abierta fluye como una conversación y da cabida a digresiones, puede aportar datos a nuevos caminos en la investigación, explora matices. Es “la forma técnicamente más compleja y al mismo tiempo la más innovadora y excitante de recogida de datos” (Angrosino, 2012: 67).

A continuación explicitamos los datos generales de ambas investigaciones.

- a) *Ríos, 1999: Las intervenciones de la maestra en el proceso de planificación oral del texto escrito* (Original en catalán). Se desarrolla en un aula de 25 alumnos de 5 años, tercer curso de educación infantil en un centro público de contexto de clase media-baja. La maestra tiene más de 20 años de experiencia y contribuye a la investigación de forma voluntaria con el objetivo de mejorar su práctica a través de la reflexión conjunta con la investigadora y de contribuir al desarrollo del conocimiento didáctico para el cual es imprescindible investigar en el aula real. Nos referiremos a ella como Maestra A.
- b) *Fernández Martínez, 2015: Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil*. Se lleva a cabo en un aula de 23 niños de 5 años, tercer curso de educación infantil en un centro público de contexto de clase media-alta. La maestra tiene más de 30 años de experiencia, y al igual que la maestra A contribuye a la investigación de forma voluntaria y con el mismo objetivo. Nos referiremos a ella como Maestra B.

Las prácticas de la enseñanza constituyen una realidad compleja, en cuyo análisis intervienen distintos campos disciplinarios. Implican tanto un compromiso moral, porque quienes las realizamos no podemos actuar en forma neutral o indiferente con respecto al desarrollo de los procesos de formación de las personas que estamos educando, como un compromiso social, porque lo que ocurre dentro de nuestras aulas no es ajeno ni está desconectado de lo que acontece en los contextos institucionales y sociales más amplios de los que formamos parte (Contreras, 1985).

Ambas maestras, en relación con sus prácticas, se autodefinen como *situacionales* (González, Buisán y Sánchez, 2009). Este perfil de prácticas se caracteriza por una preferencia por las actividades de escritura autónoma por parte de los niños y el uso de emergentes, por dar poca importancia a la instrucción explícita y descontextualizada del código, que se aborda en situaciones de uso social de la lengua escrita (Camps, 2003, 2008; Fons Esteve, 2004) y una menor preocupación por la evaluación de los productos de aprendizaje que por los procesos y las evidencias de conocimientos de los niños.

Las maestras son también conscientes de que su gestión del aula es adecuada y consideran tener de ella un buen manejo general. Así se lo representan ellas mismas. En el caso de la composición escrita, creen disponer de buenas estrategias de enseñanza, con actividades motivadoras y relacionadas con la vida de los niños. Se ven a sí mismas capaces de crear un ambiente

de aprendizaje relajado, pero a la vez estimulante, y de favorecer todo tipo de interacciones con los niños y entre ellos: para solicitar su colaboración, para pedir y dar información y para comunicarse de forma informal entre sí.

Para explicitar todo lo anterior la manera de investigar cómo las maestras realizan sus actividades consiste en hacer una entrevista semiestructurada abierta y que permita la expresión libre por parte de las participantes (Fons Esteve y Buisán Serradell, 2012). Con un guión previo que sirve como estructura nos centramos en diferentes temas referentes a: cómo cree que se aprende y se enseña, cuál es su papel como docente, qué contenidos enseña, cómo aborda la enseñanza de la lengua escrita y cómo organiza el aula.

En relación con la enseñanza de la composición escrita nos basamos para este trabajo en referentes que nos permiten interpretar las narraciones de las maestras sobre lo que piensan sobre ella y lo que hacen en el aula, fundamentados en la teoría sociocultural, el aprendizaje con sentido, contextualizado y que desarrolla actividades relevantes para la vida de los aprendices (Ferreiro y Teberosky, 1979, Teberosky, 1993; Tolchinsky, 1993; Camps, 1994; Bigas y Correig, 2000; Fernández et al, 2004; Fons Esteve, 2004).

134

Igualmente hemos puesto la mirada en trabajos anteriores que analizan las prácticas docentes y las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza inicial de la lengua escrita, que muestran la complejidad de las situaciones y la cantidad de factores que intervienen en las tareas docentes: perfil de las maestras, actividades que se desarrollan, materiales y dinámicas de aula y contenidos que se enseñan (Ríos, Fernández y Gallardo, 2012).

Todos estos estudios y aportaciones nos permiten una aproximación reflexiva al aula que aborda los aspectos más determinantes para nuestro propósito: conocer y comprender mejor las prácticas reales para generar conocimiento didáctico.

#### 4. ANÁLISIS DEL RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS

En el análisis realizado hemos optado por una metodología de corte cualitativo. Este enfoque metodológico, se ha adaptado a nuestros intereses y necesidades, ya que nos ha permitido comprender los procesos y fenómenos de la realidad en la que nos hemos sumergido (Denzin y Lincoln, 2005).

Para analizar la compleja cantidad de datos que ofrecen las entrevistas sobre la vida del aula, hemos categorizado la realidad a partir de diversos ejes que responden, como hemos señalado, a las concepciones sobre

la enseñanza y el aprendizaje y a la forma de abordar la lengua escrita y su enseñanza concreta. Así pues, vamos a iniciar su análisis desde 1) cómo conciben el aprendizaje, 2) cómo conciben su papel como docentes, 3) qué tipos de textos enseñan, 4) cómo organizan el aula, 5) qué dinámicas establecen en el aula, 6) qué estrategias usan para enseñar a escribir, 7) cómo evalúan.

#### 4.1 CÓMO CONCIBEN EL APRENDIZAJE

Las maestras de nuestro estudio conciben el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento por parte de los aprendices. También pretenden que cada uno progrese hasta donde pueda llegar, a su nivel máximo. Les preocupa cómo hacerlos avanzar de forma individual; consideran que el conocimiento generado en el grupo es social y que aquello que se construye de forma colectiva vuelve al grupo y a cada persona en particular.

Se interesan, especialmente, porque cada niño avance en sus conocimientos y piensan que deben conocer muy bien a cada alumno, para poder ayudarlo de forma individual. Las experiencias vitales propias y las de su alumnado son consideradas parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, imbricándose en él la vida personal y la profesional. Son conscientes de que los ritmos son diferentes dentro de la diversidad y complejidad del aula. Creen que deben adaptarse continuamente al grupo y a cada persona para poder gestionar adecuadamente los conocimientos que poseen, como manifiestan los siguientes fragmentos de la entrevista:

Hay niños que tienen conocimientos que están a un nivel “remoto” para el resto de la clase (Maestra A).

En el aula de cinco años, hay unos niños que ya tienen adquiridas, al menos, la codificación y descodificación, pero hay otros que llegan nuevos; otros que todavía no lo consiguieron. Y continuamos con las tareas que realizábamos años anteriores (aulas de 3 y 4 años) para aquellos que todavía no lo habían conseguido. Vuelvo a repetir actividades de las que ya algunos niños tienen superadas para que aquellos que no las tienen puedan conseguirlo; y tratar de alcanzar el ritmo de los demás (Maestra B).

#### 4.2 CÓMO CONCIBEN SU PAPEL COMO DOCENTES

Las maestras creen que deben conocer los contextos mentales de los niños y los contextos familiares, socioculturales y personales para poder establecer la comunicación y comprender sus mensajes. Las representaciones implícitas deben convertirse, así, en condiciones para las decisiones de tipo didáctico.

La escuela debe realizar un diseño didáctico de acuerdo con el medio sociocultural de los niños y del entorno (Maestra A).

Puesto que los conocimientos compartidos por la maestra y los niños constituyen los “contextos mentales” (Edwards y Mercer, 1988:78), es decir, todo aquello que todo el mundo sabe y de lo que se parte para avanzar en el conocimiento, las maestras manifiestan que el interés de los niños proviene de sus propias vivencias, conceptos y afectos. Por eso los aprovechan para construir más conocimientos y progresar en el proceso de aprendizaje sobre lo que ya saben. Para poder dar sentido a lo que los niños dicen es necesario estar muy al tanto de lo que tienen en su haber: conocimientos, experiencias, problemas o recursos.

Asimismo, ayudarlos a crecer exige saber lo que son capaces de integrar, de aprender y de captar. En este sentido, las maestras piensan que su función consiste en guiar la tarea de los alumnos; proporcionar situaciones interactivas, que permitan crear la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1996) de cada niño, que posibiliten hacer más cosas y de mayor complejidad que las que los niños harían solos.

136

Las maestras consideran la reflexión sobre su propia práctica como un factor imprescindible para reconducir lo que hacen y cómo lo hacen. Se cuestionan sus propias estrategias, las actividades que realizan, la importancia y la rentabilidad del trabajo de investigación en su aula. Manifiestan su opinión sobre el papel de la reflexión metalingüística de la siguiente forma:

La reflexión sobre lo que decimos y lo que escribimos es buena para los niños: veo que el resultado es positivo: hay muchos niños que han acabado escribiendo (Maestra A).

La reflexión a los niños les aporta y les hace sentirse bien cuando van descubriendo las cosas, a mi parece importante desde pequeños que tengan curiosidad por saber (Maestra B)

### 4.3 QUÉ TIPOS DE TEXTOS ENSEÑAN

En lo referente a los contenidos que enseñan, las maestras manifiestan que trabajan diversos géneros: la exposición de información, la noticia, la receta, el texto expositivo, entre otros (Fernández *et al.* 2004). Dicen escribir siempre a partir de textos, no de elementos sin significado como sílabas o letras. Las palabras que escriben los niños están inscritas en un contexto de significado, por lo que son en realidad *textos*. Podemos decir que sus creen-

cias y sus opciones se inscriben en una corriente didáctica que comparten nuestros autores de referencia (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 1993; Tolchinsky, 1993; Camps, 1994; Bigas y Correig, 2000; Fernández et al, 2004; Fons Esteve, 2004). Esta perspectiva exige de la vida del aula una gran variedad de actividades que insertan los textos en ellas y que les dan sentido, lo que les permite, según manifiestan, estar siempre conectadas con la realidad de los niños y sus intereses.

#### 4.4 CÓMO ORGANIZAN EL AULA

Para determinar la forma en que organizan el aula nos fijamos en las respuestas de la entrevista que hacen referencia a la organización social del grupo para realizar las tareas, a la distribución de los tiempos, a los materiales que utilizan y a las dinámicas de aula.

Las maestras trabajan con diferentes formas de organización social: gran grupo, pequeño grupo, individualmente. Sobre este aspecto la maestra B manifiesta lo siguiente:

Los organizo de diferentes maneras. Cuando digo de diferentes maneras, puede ser en asamblea, en gran grupo, o también en grupo pequeño, por rincones: en gran grupo; cuando planteo la actividad: que lean lo que voy escribiendo o lo que ellos me han dicho que yo escriba; o les mando escribir a ellos, de diferentes maneras; en pequeño grupo, cuando van a la hoja de escritura o cuando van a leer al rincón de los cuentos. Así es como lo hago. Estoy acostumbrada a hacer las tareas en gran grupo o en grupo pequeño, individualmente, pero no por parejas o tríos (Maestra B).

Sin embargo la Maestra A dice que también realiza actividades en parejas, en las cuales los niños se ayudan:

Siempre buscando que uno sea más experto, para contribuir al desarrollo de sus posibilidades. Me preocupa mucho como los niños pueden avanzar cada uno en sus conocimientos a partir de su propio nivel (Maestra A).

Con respecto a la organización del tiempo, la maestra B destaca:

Distribuyo el tiempo en momentos significativos porque esta distribución da seguridad a los niños, ya que les permite anticipar lo que va a ocurrir, relacionar tiempos y espacios con las tareas, y mantener su propio ritmo.

A su vez, la maestra A manifiesta que:

Los tiempos dedicados a la lengua escrita son flexibles, las actividades de lectura y de escritura son transversales, en el sentido de que están presentes a lo largo del día en diferentes actividades.

Cuando se les pregunta si tienen previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y escribir observamos en las respuestas de las maestras (A y B) coincidencias que resumimos a continuación:

Se utilizan muchas situaciones: a primera hora de la mañana, por la tarde; al final de la mañana; siempre que surjan, desde luego, se aprovechan. También, cuando los niños van a rincones, se les da la posibilidad de que vayan a leer a los libros o de que vayan a escribir. Cuando dibujan, les piden que pongan el título o el texto que les sugiere el dibujo. Todo esto sirve para ver la evolución, el avance o la comprensión de lo que se les pide. La lectura y la escritura se pueden realizar en cualquier momento del día

Respecto a los materiales del aula, ambas maestras expresan que los niños pueden utilizar, para desarrollar tanto el lenguaje oral como escrito, entre otras cosas: globo del mundo, cajas de madera, archivadores, carpetas, cajas con diferentes materiales, pinturas, témpera, rotuladores, tijeras, pinceles, rodillos, puzzles, lotos, dominós, material para juego simbólico (juegos, muñecos, ropa para muñecos, manteles para la cocinita, disfraces, bolsos).

138

Además, las maestras dicen que para trabajar la lengua escrita, los niños tienen a su disposición, en la biblioteca de aula y en el rincón destinado a cada proyecto, diferentes colecciones de cuentos, libros informativos, periódicos, folletos, además de los diferentes carteles e informaciones que aparecen en las paredes. Estas opciones se acercan también a una manera óptima de alfabetizar y de construir conocimientos a partir del entorno próximo.

### 4.5 QUÉ DINÁMICAS ESTABLECEN EN EL AULA

En lo referente a la participación de los niños en su aprendizaje, las maestras explicitan que: invitan a los niños a participar en la búsqueda de información; y a elaborar los textos formulando ideas y dándoles forma para ser escritas; los ayudan a reflexionar sobre las estructuras de la lengua y de su propio discurso para buscar la claridad del enunciado, la expresión más nítida de su pensamiento; comparten con los niños conocimientos y elaboran los textos para ser escritos colectivamente; dicen ser flexibles respecto a los objetivos que se plantean a priori con los niños.

Cuando escribimos, siempre les pido que ellos formulen oralmente los textos y que participen el número máximo de niños (Maestra A)

Suelo realizar demandas colectivas para que la interacción afecte al mayor número de niños posible. (Maestra A)

Cuando realizamos actividades de escritura lo hacemos de diferentes maneras, les pido que lean lo que voy escribiendo o lo que ellos me han dicho que yo escriba o les mando escribir a ellos. (Maestra B).

Les dije que cuando no sabíamos teníamos que buscar dónde teníamos información y que de paso ellos también tenían que buscar en casa. No sé si esta actividad tiene mucho que ver con lo que preguntas ¿qué es leer y escribir? pero en ese momento no era escribir pero si fue de leer, buscar información y aproveché y se lo leí y estaban que es que, se les iban los ojos y querían más información; y decían: “dijiste que nos ibas a decir,” les dije también: “y vosotros teniais que traer” para que no se acostumbren a que solo soy yo la que lleva información (Maestra B).

La forma en que tienen organizado el espacio del aula favorece todo tipo de interrelaciones con la maestra y con los compañeros. Así ellas manifiestan tener más disponibilidad de tiempo para interactuar con los niños, al estar estos distribuidos en diferentes espacios, tareas y tipos de agrupamientos. Puesto que en una tarea de gran grupo el peso de la actividad recae en la maestra, cuando la clase se reparte en pequeños grupos ellas tienen más disponibilidad para poder relacionarse con cada niño. A su vez, los niños tienen más oportunidades de interactuar con sus compañeros en los pequeños grupos.

Todas estas dinámicas nos dan una idea de las creencias y saberes puestos en práctica respecto a cómo conciben el aprendizaje, qué tipos de textos enseñan y cómo gestionan el tiempo y el espacio en sus aulas de educación infantil.

Lo más difícil es atender a todos y que nadie se descuelgue, dar la voz a los más callados, hacer que participen, ayudarles a expresarse y a que ofrezcan lo que saben a los demás. Procuro tener esto muy en cuenta. (Maestra A)

Pues organizo el aula de diferentes maneras, cuando digo de diferentes maneras puede ser en asamblea, en gran grupo o también en grupo pequeño, por rincones (Maestra B)

#### **4.6 QUÉ ESTRATEGIAS USAN Y QUE ACTIVIDADES PROPONEN PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR**

Las maestras piensan que el punto de partida para la enseñanza deben ser los intereses de los niños y su motivación intrínseca; aprovechan lo que ellos mismos traen al aula, es decir, usan situaciones emergentes para convertir lo informal en formal en la medida de lo posible.

Ellas exponen que el lenguaje que se escribe se aprende en un contexto de uso social y comunicación: Las actividades para enseñar-aprender a escribir se inscriben en situaciones cotidianas relacionadas con la vida escolar o extraescolar de los niños

Además de utilizar las situaciones naturales que llevan a escribir y leer para convertirlas en tareas de tipo pedagógico, diseñan actividades de enseñanza-aprendizaje enmarcadas en proyectos globales con sentido para los niños.

Piensan que aprender a escribir es hacerse progresivamente con mecanismos para usar la lengua en diversas situaciones en las que se debe escribir; y así lo hacen con las actividades que proponen. Aprovechan la actividad para desarrollar los objetivos comunicativos y lingüísticos de las diferentes situaciones y para rediseñar el desarrollo de las tareas.

Las maestras escriben desde el inicio delante de los niños, muchas veces el texto que los niños les dictan; y solicitan que ellos escriban también; aprovechan todas las ocasiones cotidianas que surgen para que los niños tengan la oportunidad de leer y de escribir.

140

El siguiente fragmento recoge la respuesta de la maestra B al preguntarle por las actividades que realiza en el tiempo que destinan a leer y escribir diariamente:

En tres años, escribir su nombre; ahora, en cinco años, ya no es necesario, porque lo escriben ellos directamente en su hoja para saber cuál es de cada uno. Para que se pongan en contacto con las letras siempre que leo: leo delante de ellos desde pequeños, leo señalando dónde están las letras, les pido que anticipen lo que voy a leer antes de leerlo. No tenemos libros y trabajamos sobre fichas que preparamos las maestras: siempre tienen que escribir su nombre lo primero; y, después, según sea la actividad, le pedimos que la completen, diciendo lo que han hecho; por ejemplo, si están trabajando un concepto de matemáticas que pide *“que coloreen lo que está encima”*, tienen que escribir debajo *“el mono está encima de la mesa”*. Aprovecho situaciones a veces, ya que hay niños que terminan muy pronto y entonces es una forma más de escribir. Y luego, cuando trabajamos algún proyecto, el proyecto se puede hacer de forma grupal, entre todos para hacer un libro de clase o de manera individual, cada uno lo va haciendo según la actividad que se va planteando cada día (Maestra B)

Por su parte la maestra A nos ofrece su respuesta en el siguiente fragmento. Es una cita textual de una conversación con los niños:

Yo quiero escribir en la pizarra lo que han hecho (todos) los niños y después lo escribiréis vosotros para hacer el Libro; quiero saber cómo se puede contar esta noticia en nuestro periódico (Maestra A).

A continuación, la maestra B explica cómo enseña para que los niños aprendan a escribir las letras y a leer palabras:

Yo escribo delante de ellos y leo lo que escribo, a veces les pido ayuda para que me digan la letra que tengo que escribir; después de que lo he escrito con su ayuda, ellos también lo van leyendo, yo siempre voy señalando, o les pido a ellos que lean lo escrito. Esto les permite a ellos hacer autocorrección en su trabajo, porque entonces se dan cuenta de que les faltan letras; si no se dan cuenta de qué les faltan, continúo y se lo dejo tal y como estaba. Qué son capaces de hacer; entonces, según el nivel por el que vaya cada niño, les voy pidiendo más o menos con respecto de lo que entendemos por la lectura y la escritura; les invito a que vayan a leer a los libros y luego me cuenten lo que han leído; se llevan libros para leer en casa, de los que tenemos en el aula.

Con respecto a las situaciones que aparecen de forma natural en el aula y que contienen una gran potencialidad, las maestras explican que les gusta aprovechar todo lo que los niños aportan, los llamados *emergentes* o momentos y temáticas relacionadas con la vida del aula o del contexto, como ya hemos dicho anteriormente.

141

La maestra A destaca las tareas más funcionales y contextualizadas. Considera que el uso de emergentes es necesario en muchos momentos:

Procuro aprovechar lo que surge en el aula o en el contexto, porque es lo que verdaderamente les llama la atención.

Así se refiere a una propuesta que hace a los niños:

¿Queréis que hoy hagamos una noticia, para llevársela a vuestros padres, de que hay niebla?

Asimismo, la maestra B justifica el uso de *emergentes* desde la motivación intrínseca que tiene esta actividad para los niños, como atestigua el siguiente texto:

También me gusta mucho aprovechar todo lo que ellos traen, porque les veo que tienen un interés diferente porque, además, los veo a ellos con mucho interés; y, si ellos me lo transmiten a mí, yo creo que, al mismo tiempo, yo se lo transmito a ellos; y, entonces, esas situaciones a mí me suelen dar mucho provecho, me siento cómoda. Por ejemplo, no hace muchos días

me surgió el tema de los volcanes, llevaron el tema de los volcanes a clase: que si había diamantes y tal. Entonces, en ese momento, no fue escritura, pero fue lectura; les dije que iba a buscar por la clase libros que tenía; les dije que, cuando no sabíamos, teníamos que buscar dónde teníamos información; y, que de paso, ellos también tenían que buscar en casa.

Hay que considerar también que las maestras trabajan a la par la escritura y la lectura, piden a los niños que cuenten lo que han leído. Podemos observar el siguiente ejemplo:

A veces reescribimos cuentos u otros textos para lo cual hay que seleccionar, organizar y reelaborar la información que se ha leído anteriormente (Maestra A).

En el caso de la Maestra B, os niños llevan libros a casa; cada semana leen uno, con la ayuda de los padres como muestra el siguiente fragmento:

Cada día un niño prepara en su casa un cuento con su familia para contarlo a sus compañeros; esto me permite ver cómo el niño va buscando sus estrategias o cómo va construyendo (...) porque ahí se implican las familias en tener que preparar el cuento, porque el niño se lo tiene que contar a su papá y a su mamá antes de llegar a clase; y porque tiene que contárselo a sus compañeros (Maestra B).

142

Al preguntar sobre las actividades que prefieren, ambas se ven reflejadas en el siguiente párrafo extraído de la entrevista de la Maestra B:

Muchas veces quizá depende del grupo de niños que tenga, porque hay niños que tienen una serie de intereses por conocer cosas; y entonces aprovecho esos textos o esas actividades que están relacionadas con el tema del centro de interés o el tema de interés que a ellos les guste. A veces lo hemos hecho con el texto expositivo, haciendo un trabajo de la mascota de la clase. En algún año ha sido con los elefantes. Otras veces han sido temas que han surgido en la vida cotidiana, que han llegado a clase, como puede ser un volcán, como puede ser alguna noticia del periódico, o temas que surgen del tiempo. Cualquier cosa que llega a clase la aprovechamos, pero, en general, yo creo que lo que más utilizo son los cuentos.

Todas estas dinámicas y opciones de las maestras se aproximan a las planteadas en situaciones de alto valor pedagógico, como se ha visto en otros estudios (Ríos, *et al.* 2012).

#### 4.7 CÓMO EVALÚAN

De las entrevistas analizadas extraemos las concepciones de las maestras respecto de la evaluación; vemos que las maestras continuamente mantienen la tensión entre lo que los niños saben y lo que aprenden, realizan un ejercicio muy detallado y continuado de observación. No realizan solamente análisis de las producciones de los niños sino que observan el proceso implicado en los aprendizajes de forma explícita e implícita, valoran la disposición hacia el trabajo, les interesa el esfuerzo, como expresan en los siguientes fragmentos:

La evaluación del trabajo de escritura no pasa solo por el seguimiento de lo que los niños saben hacer sino también por el seguimiento de los procesos implicados (Maestra A).

(...) las actividades que voy haciendo, (...) me están dando pistas (...) porque estoy observando su trabajo. Quizá no puedo hacer una valoración de un mes para otro, como hacía antes, pasarles una evaluación todos los meses con unas palabras. Tampoco me aportaban demasiado unas simples palabras; me aporta más cuando estoy escribiendo una frase, una parte de un texto o lo que sea, todo depende del nivel de cada niño. (...) Esto me va permitiendo conocer más a cada niño y estar muy pendiente cada día; (...). Maestra B).

Del análisis realizado deducimos que en el caso de la evaluación las maestras se aproximan también al perfil situacional, como se ha mencionado anteriormente.

### 5. CONCLUSIONES

De las entrevistas a las maestras y en relación a los referentes que nos sirven de base para su análisis, concluimos que el trabajo que se lleva a cabo en las aulas que estudiamos se articula alrededor de los siguientes aspectos, que sirven todos ellos como eje de la actividad de las maestras:

1. Respetan el ritmo de aprendizaje de los niños, intentando que cada uno avance desde donde está, en las aulas de 3, 4, o 5 años;
2. Procuran partir de los intereses de los niños y de su motivación intrínseca;
3. Aprovechan lo que traen los niños al aula, es decir, usan situaciones emergentes;

4. Muestran una actitud reflexiva y de escucha activa;
5. Favorecen la reflexión y sistematización de la acción educativa;
6. Potencian la comprensión de lo que sucede en las aulas pues la práctica docente es concebida como una actividad intencionada, creativa, irreplicable, empapada de interacciones personales y sociales;
7. Escriben desde el inicio delante de los niños, muchas veces el texto que los niños les dictan, y solicitan que ellos escriban también;
8. Aprovechan todas las ocasiones cotidianas que surgen en el aula para que los niños tengan la oportunidad de escribir, dando lugar a diferentes textos;
9. Trabajan con diferentes formas de agrupamiento de los niños: gran grupo, pequeño grupo, individualmente, por parejas;
10. Invitan a participar a los niños en la búsqueda de información y comparten con los niños conocimientos y estrategias elaborando los textos colectivamente.

144

Todos estos aspectos, además de darnos una idea de las creencias y saberes de las maestras, perfilan claramente una forma de trabajar que constituye un modelo. De aquí el interés que suscitó la recogida de estos datos y la sistematización del pensamiento de las docentes, que da lugar a un marco de actuación para llevar a cabo esta alfabetización inicial en la educación infantil. Dicho marco se fundamenta en la enseñanza de la composición escrita en un contexto de sentido; en el diseño didáctico se realiza de acuerdo con el medio socio-cultural de los niños y el entorno; en el que se acepta que las condiciones del aula son cambiantes e impredecibles.

Desde la reflexión sobre su práctica estas maestras podrían mejorar su juicio profesional, asumir responsabilidades complejas y adquirir el poder de crear conocimientos curriculares y de guiar la acción educativa. Sólo de este modo llegarían a convertirse en verdaderos agentes de innovación, de elevada credibilidad entre sus colegas, confirmándose así lo que hace años nos indicaba Stenhouse: “solamente el profesor puede cambiar al profesor” (Stenhouse, 1985: 51).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barrios, E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de la lengua en el futuro profesorado de inglés de educación primaria. *Porta Linguarum*, núm.22, 73-93.
- Bigas, M. y Correig, M. (coord.) (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service education on language teachers'eliefs, in *System*, 39, 3:370-380.
- Cambra, M., Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones escolares plurilingües de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19 (2), 149-163.
- Camps, A. (2008). Escribir y enseñar a escribir. En *Aula de Innovación Educativa*, nº 175, pág. 10-14.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. Pág. 13-32.
- Camps, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Contreras, J.D. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*. 277:5-28.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, P; Gómez, M.J., González, E.; Prieto, N., (2004). Alfabetización inicial con diversos escritos de uso social en *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. (237-258). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Fernández Martínez, (2015). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- Fons-Esteve, M. y Buisán-Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24 (4) 401-413.
- 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.
- Korthagen, F y Lagerwerf, B. (2001). Teachers professional learnig: how does it work? en F.A. J: Korthagen; J. Kessels; B. Kosle, B. Logerwerf y T. Wubbels, *Linking, practice and*

*theory: The pedagogy of realistic teacher education (175-206)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68(24,2):37-59.
- Pozo, I. y. Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echavarría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Los conceptos de profesores y alumnos* (95-132). Barcelona: Graó.
- Ríos, I. (1999). Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I.
- Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, I.M. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. En *Cultura & Educación*, 24(4), 435-447.
- Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*. 352: 267-287.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*. 277: 43-53.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Tolchinsky, L.(1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Vygotski (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Woods (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

## El cerebro convoca al mundo social del niño Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera Infancia

**Sandra Esther Marder \***

**Ana María Borzone\*\***

**Resumen.** La neurociencia tiene mucho que aportar a la educación, tal es así que se ha generado una disciplina llamada Neuroeducación. Esta nueva disciplina aliada al trabajo de aula de los docentes, permitirá conformar programas de intervención temprana bajo el paradigma: Mente, Cerebro y Educación (Beech, 2013).

Como es sabido, millones de niños de sectores medios ingresan al proceso de alfabetización tempranamente a través de las actividades que realizan con sus padres, mientras que los niños de sectores desfavorecidos tienen pocas oportunidades de interactuar con la lectura y la escritura fuera del ámbito escolar (Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006). Sin embargo, experiencias realizadas en América latina, USA y Europa muestran que aún los niños pre escolares en situación de riesgo por pobreza, pueden desarrollarse plenamente y aprender a leer y a escribir cuando cuentan con una intervención adecuada y sistemática, por lo que es posible atribuir el fracaso a una enseñanza deficitaria, no sistemática y no fundamentada en la investigación científica. Con el objeto de superar esta falencia, presentamos en este trabajo una serie de programas que han tenido muy buenos resultados, así como un programa que hemos elaborado: “Leamos juntos” (Borzone, Marder y Sánchez, 2015) para primaria, y un segundo programa que se halla en elaboración “Queremos aprender”. Dichos programas se fundamentan desde el paradigma cognitivo, sociohistórico y sociocultural, y toman de varios programas de USA, Europa y Chile sus lineamientos principales para el desarrollo de la enseñanza y de las actividades elaboradas para los niños.

**Palabras clave:** educación; nivel inicial; enseñanza; cerebro; lenguaje; lectura.

---

\*Centro de Estudios en Nutrición y desarrollo infantil (CEREN) Comisión de investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. (CIC PBA). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

\*\*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

**O CÉREBRO CONVOCA O MUNDO SOCIAL DA CRIANÇA. BASES DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO “VAMOS LER JUNTOS” PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LINGUÍSTICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

*Resumo.* A neurociência tem muito a contribuir para a educação, razão pela qual foi criada uma disciplina chamada Neuroeducação. Esta nova disciplina, aliada ao trabalho em aula feito pelos docentes, permitirá dar forma a programas de intervenção prematura sob o paradigma: Mente, Cérebro e Educação (Beech, 2013).

Como se sabe, milhões de crianças da classe média entram no processo de alfabetização prematuramente através das atividades que realizam com os seus pais, ao passo que as crianças dos meios desfavorecidos dispõem de poucas oportunidades de interagir com a leitura e a escrita fora do âmbito escolar (Piacente, Marder, Resches, & Ledesma, 2006). Contudo, experiências realizadas na América Latina, nos EUA e na Europa mostram que mesmo as crianças em idade pré-escolar que estão em situação de risco de pobreza podem ter um desenvolvimento pleno e aprender a ler e a escrever quando contam com uma intervenção adequada e sistemática, o que possibilita atribuir o fracasso a um ensino deficitário, não sistemático e não fundamentado na investigação científica. Para superar esta falha, apresentamos neste trabalho uma série de programas que obtiveram muito bons resultados, assim como um programa que nós próprios elaborámos: “Vamos Ler Juntos” (Borzzone, Marder, & Sánchez, 2015) para a primária, e um segundo programa que se encontra em elaboração “Vamos Ler Juntos, nível inicial”. Estes programas têm como base o paradigma cognitivo, sócio-histórico e sociocultural e bebem de vários programas dos EUA, da Europa e do Chile as suas linhas de força para o desenvolvimento do ensino e das atividades elaboradas pelas crianças.

*Palavras-chave:* educação; nível inicial; ensino; cérebro; linguagem; leitura.

**THE BRAIN INVOKES THE CHILD’S SOCIAL WORLD. FOUNDATION OF THE LITERACY PROGRAM “LEAMOS JUNTOS” (“LET’S READ TOGETHER”) FOR THE COGNITIVE AND LINGUISTIC DEVELOPMENT OF THE EARLY YEARS OF CHILDHOOD.**

*Abstract.* Neuroscience has a lot to offer to the field of education. So much so that a new discipline called Neuroeducation has emerged. This new discipline combined with the teachers’ work in the classroom will help develop early intervention programs under the paradigm: Mind, Brain and Education (Beech, 2013).

As it is well known, millions of middle class children start the early literacy process through activities that they perform with their parents while underprivileged children have few opportunities to be exposed to reading and writing outside their school environment ((Piacente, Marder, Resches, Ledesma, 2006). However, field work carried out in Latin America, USA, and Europe has shown that even indigent preschoolers can develop fully and learn how to read and write when they are provided with an adequate and systematic intervention. Therefore, it is possible to attribute failure to an education that is inadequate, non systematic and is not based on scientific research. With the intent of overcoming this problem, we hereby present a series of programs that have shown excellent results as well as a program that we have created entitled “Leamos Juntos” (“Let’s Read To-

*gether”) (Borzone, Marder y Sánchez, 2015) designed for primary school. We are developing a second program entitled “Queremos aprender” (“We want to learn). Both programs are based on a cognitive, sociohistoric and sociocultural model and they incorporate main guidelines for teaching development and development of children’s activities from various programs from the USA, Europe, and Chile.*

*Keywords:* education; primary years; teaching; brain; language; reading.

## 1. INTRODUCCIÓN

La población infantil participa de un contexto caracterizado por cambios sociales acelerados y una creciente complejidad de los conocimientos, habilidades y actitudes que respondan a las exigencias impuestas por este contexto. De ahí que el reto actual de la educación se dirige al logro de un alto nivel de alfabetización, que en términos de la Ley Federal de Educación en Argentina se traduce en una educación de calidad para garantizar a todos los habitantes el ejercicio de sus derechos y deberes y la igualdad de oportunidades.

Según las proyecciones de población realizadas por la CELADE<sup>1</sup>, (Iltzcovich, 2010) en Argentina hay 4 millones de niños en edad de asistir al Nivel Inicial de la enseñanza (10% de la población). Hay 520 mil niños, en este tramo de edad viviendo en zonas rurales pero en el futuro próximo este grupo poblacional crecerá muy poco, sin embargo la mitad de esos niños de zonas urbanas vive en hogares ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos. Por lo cual el desafío que enfrenta el Nivel Inicial es el diseño e implementación de políticas orientadas a la inclusión de los niños que actualmente se encuentran fuera del sistema educativo.

El estudio estadístico de Unicef de los indicadores educativos de nivel inicial publicado en 2010, destaca en relación a la composición de la matrícula de la sala de 5 años, que “...la pérdida de matrícula es básicamente en el sector estatal, no ocurre lo mismo en el sector privado”. Por otro lado, en un número importante de jurisdicciones se verifica una disminución en la oferta de secciones para 5 años, en el período (1997- 2007), particularmente en el sector estatal. Por ende, más allá de las fluctuaciones poblacionales, es necesario profundizar acerca de las razones del comportamiento diferencial entre ambos sectores de gestión. En este sentido podemos esgrimir la hipótesis acerca de la diferencia en la calidad educativa que se desarrolla en ambas gestiones (Veleda, 2005; Narodowsky y Gomez Shettinni, 2007).

<sup>1</sup> CELADE: Comisión Económica para América latina y Caribe. División de Población.

En una evaluación regional realizada en el nivel primario por el LLECE-UNESCO<sup>2</sup>, 1 de cada 4 alumnos de tercer grado no accede a los aprendizajes mínimos en lengua, y de ese porcentaje la mayor parte son niños que pertenecen a los sectores más pobres de la población (DINIECE-ME, 2010). Sin duda entonces el acceso al sistema educativo es una condición fundamental, pero no garantiza una educación de calidad en la que todos los niños y niñas, independientemente del nivel socioeconómico, logren alfabetizarse eficazmente. La investigación actual cobra relevancia porque la educación inicial de calidad, de acuerdo a investigaciones en otros contextos, puede servir como un igualador social (Carneiro y Heckman, 2003; Heckman, 2006).

Creemos que la calidad de la educación en el nivel inicial se manifiesta en la sala de clases, por lo cual el desafío consiste en brindar herramientas concretas y formación a los docentes para llevar adelante la educación de calidad que anhelamos.

En un estudio que analiza el desempeño de 118 educadoras de nivel inicial con poblaciones vulnerables (Treviño, 2013) se utiliza la pauta de observación CLASS (Classroom Assessment Scoring System) que analiza los patrones de desempeño de las educadoras que participan de la muestra para estudiar fortalezas y debilidades en las prácticas. Los resultados indican que las prácticas de los docentes alcanzan niveles medios de desempeño en los dominios de *apoyo emocional* y *organización de la clase*, y niveles bajos en *apoyo pedagógico*. En este sentido se observa que existe respeto y escucha atenta hacia los alumnos; sin embargo, las intervenciones de las educadoras están más relacionadas con las reglas conductuales que con la enseñanza misma. Es posible que esta tendencia, a su vez, reste a los niños y niñas oportunidades de desarrollo del lenguaje. Las educadoras tienden a realizar preguntas cerradas y a mantener el turno, dando por resultado que el desarrollo del lenguaje y el pensamiento divergente de los niños se vea limitado (Treviño, Toledo y Gempp, 2013). Conclusiones similares fueron observadas en los trabajos de Manrique (2011), donde a partir del análisis de interacciones docente-niños durante la lectura de cuentos, se concluye que las interacciones docente-niño de tipo complejas requieren de estrategias del docente capaces de andamiar el proceso de recuperación del texto fuente y ayudar a expandir la información que no está en el texto para que los niños formen su “modelo de situación”.

En conclusión, mejorar la calidad de vida en un país debe estar en sincronía con la mejora del desarrollo de los niños, y de las capacidades docentes instaladas para lograr mejores resultados en las evaluaciones edu-

---

<sup>2</sup> LLECE- UNESCO: Laboratorio latinoamericano de Evaluación de calidad de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

cativas. Diseñar materiales, intervenciones y procesos de formación docente que gradualmente mejoren la calidad de la enseñanza se vuelve entonces un objetivo indispensable.

## 2. FUNDAMENTOS

### 2.1 ¿POR QUÉ LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL NIVEL INICIAL HA COBRADO ESPECIAL RELEVANCIA?

Consideramos en este sentido que la alfabetización en el nivel inicial, conjuntamente con el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y lingüísticas que están directamente relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, constituyen una posible respuesta pedagógica al problema planteado ya que la frustración que experimentan los niños tras años de fracaso impiden una mejor evolución. De ahí que presentamos un programa sistemático que contribuye a brindar conocimientos y estrategias a los docentes de nivel inicial sobre todo a aquellos que atienden a niños que habitan en contextos de pobreza. Este planteo se basa en los siguientes factores:

- La diversidad de saberes sobre la escritura y usos del lenguaje oral entre niños y familias de diferente nivel socioeconómico (Borzone, 1994; Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2011).
- El efecto de los aprendizajes tempranos sobre los aprendizajes posteriores que permite a su vez la elaboración de programas denominados de “Respuesta a la intervención” R.a.i. (Fuchs, Mock, Morgan y Young, 2003).
- El aporte de evidencia científica en relación con los conocimientos y habilidades que deben desarrollarse en los programas de alfabetización destacados sobre todo a partir del *National Reading Panel* (citado por Snow y Juel, 2005) Panel que concluye que son cinco áreas las que se deben promocionar: conciencia fonológica y conocimiento de las letras y correspondencias, fluidez, vocabulario y estrategias de comprensión. Posteriormente otras investigaciones han subrayado el papel de las funciones cognitivas como la atención, y ejecutivas como la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad y la planificación. (Borzone de Manrique y Marro, 1990; Boulanger, 2008; Dehaene, 2014; Diamond, 2013; Filippetti y Richaud, 2008).

## 2.2 LAS NEUROCIENCIAS Y LA EDUCACIÓN INICIAL

Las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro humano en los últimos años han ido incrementando el entendimiento de algunos de los procesos cognitivos anteriormente mencionados y que son la base de los aprendizajes. En particular, la técnica moderna de las neuroimágenes funcionales ha presentado una ventana de acceso para examinar el procesamiento cerebral que se asocia a las funciones psicológicas. Por ejemplo, sabemos que son tres las áreas motoras y del lenguaje del hemisferio izquierdo que participan del proceso lector: El área de Brocca para la articulación de las palabras, la zona parieto temporal procesa los aspectos fonológicos de las mismas, y en un segundo momento a medida que se forman imágenes visuales de las palabras entra en juego la zona occípito temporal izquierda, lo que Dehaene (2014) denomina “la caja de las letras”.

Ahora bien, estos descubrimientos ¿de qué manera afectan los contenidos de los aprendizajes o lo que los docentes pueden hacer en las aulas? ¿Se debería realizar un traspaso directo de los descubrimientos al aula? ¿Es esto posible y/o necesario? A su vez, las preguntas de los docentes acerca de las edades de comienzo de determinados contenidos, desarrollo de habilidades, y otros observables del desempeño ¿podrían impulsar nuevas líneas de investigación? Lo que nosotros proponemos es un encuentro entre disciplinas que colabore al entendimiento de ciertas problemáticas para poder tomar decisiones que orienten la práctica escolar.

152

Es así como ciertas investigaciones dentro del campo de las neurociencias están más vinculadas con lo que se puede observar y hacer desde el aula que otras, por ejemplo, los niveles relacionados con el estudio de las conductas, de los síndromes y de la funcionalidad de los circuitos, son más aplicables que los estudios ligados a la actividad neural, genética y molecular (Devonshire y Dommert, 2015)

Para avanzar en este sentido exponemos algunos conceptos que ya están suficientemente comprobados (Tokuhamma - Espinoza, 2010), a saber:

1. Los cerebros son únicos como las huellas digitales.
2. Los cerebros no son iguales ya que el contexto influye en los aprendizajes y el cerebro cambia con la experiencia.
3. El cerebro es altamente plástico.
4. El cerebro conecta la nueva información con la ya existente y trabaja en red.

Por lo cual, si consideramos estos planteos, podemos ponderar la importancia de la educación temprana, como una oportunidad que nos brinda la escuela infantil para influir desde el contexto hacia los “cerebros” que se encuentran en períodos de alta plasticidad

¿Qué es la plasticidad? Es la expresión de la maleabilidad de nuestros cerebros, los cuales se van adaptando al ambiente durante toda la vida pudiendo establecer nuevas conexiones y funciones porque existen diferentes fases de sinaptogénesis en la corteza cerebral desde la concepción y hasta la muerte (Ratazzi, 2015). No obstante, estas fases poseen en diferentes períodos diferente grado de aceleración, pero el rasgo fundamental del desarrollo sináptico es la existencia de un patrón ascenso-caída, es decir una sobre producción de conexiones que va seguido de una poda posterior. La poda (Nelson, Thomas y de Haan, 2006) establece que las conexiones sinápticas más activas se fortalecen, mientras que las menos activas se debilitan y desaparecen; esto ocurre aproximadamente hasta los 25 años. Sin embargo, durante toda la vida se establecen nuevas conexiones y se producen cambios cerebrales, solo que durante la infancia existen periodos sensibles o críticos para el desarrollo. Tal es así que las experiencias tempranas juegan un rol esencial en el desarrollo de las diferentes capacidades y en la organización de esta arquitectura cerebral. Por ejemplo, un pianista, ejercita sus dedos de ambas manos al apretar las teclas, esta ejercitación hace que las diferentes zonas del cerebro que se asocian al movimiento de los dedos de ambas manos se reorganicen y multipliquen sus conexiones gracias a su plástico potencial, lo que recompensa a su vez a la mano con un aumento de la destreza que hará que el pianista aumente su práctica, retroalimentando el sistema positivamente.

Por contrapartida los déficits en las experiencias tempranas sientan las bases para la alta vulnerabilidad que padecen muchos niños que viven en contextos de pobreza. Un estudio muy reciente asocia el bajo nivel socio económico con el desarrollo atípico de la materia gris. Esta publicación del año 2015, pero realizado entre el 2001 y 2007 por Hair, Hanson, Wolfe y Pollak, con una cohorte longitudinal y análisis de 823 imágenes de resonancia magnética de 389 niños de desarrollo típico y adolescentes de 4 a 22 años de diferente procedencia socio económica, pone de manifiesto que los niños de familias de escasos recursos económicos muestran diferencias sistemáticas estructurales en el lóbulo frontal, lóbulo temporal y el hipocampo. Se sugiere entonces a partir de estos resultados que las estructuras específicas del cerebro vinculadas a los procesos críticos para el aprendizaje y el funcionamiento educativo (la atención sostenida, la planificación y la flexibilidad cognitiva) son vulnerables a las circunstancias ambientales de la pobreza, como el estrés, la estimulación limitada, y la nutrición. Por lo tanto

las intervenciones dirigidas a mejorar los entornos de los niños, y sobre todo la educación puede alterar el vínculo entre la pobreza infantil y el déficit en la cognición constatada en este tipo de estudios.

### 2.3 PRINCIPALES PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN FOCALIZADOS EN LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA Y DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS.

Como hemos visto son muy numerosas las investigaciones que resaltan la importancia de la calidad de la educación temprana y su impacto en el desarrollo social, cognitivo, del lenguaje, la alfabetización y las habilidades comunicativas de los niños.

Sin embargo es preciso destacar cuáles son las variables a tener en cuenta para pensar los ejes de una educación de calidad y cuáles han sido los programas que mostraron mejores resultados tanto en USA, Europa como en América latina.

Si nos remitimos a los orígenes de los programas de desarrollo temprano, estos surgen en la década del 70 con la necesidad de integrar a la sociedad a los inmigrantes traídos de las colonias en Europa, o inmigrantes africanos y latinos en USA, para que alcancen los niveles estándares de vida que tenía el resto de la población.

154

Entre estos programas cabe señalar el *Language Experience Approach* (LEA) en Inglaterra que es el primer programa que pone el lenguaje en foco. Se basa en los intercambios orales grupales que luego son plasmadas en historias que se escriben y leen capitalizando los intereses y experiencias de los niños a través del lenguaje oral. La aplicación del programa implica un cuidadoso y sensible diseño por parte de los docentes de preescolar y primer grado para llevar adelante sus ideas a la práctica. (Nessel y Jones, 1981; Van Allen, 1976)

El enfoque se remonta a la obra de Ashton-Warner (1963) y Paulo Freire (1972 y 1976) con niños de escasos recursos y adultos y actualmente se encuentra en uso en muchos países en el contexto de la educación abierta. Las mismas concepciones se han desarrollado en los EE.UU., especialmente por Richgels (2001) y McGee / Richgels (2011), y en Alemania por Brügelmann (1986) y Brügelmann y Brinkmann (2013).

Otro de los programas que ha trabajado con niños en desventaja social es El *Programa de Lectura de la Universidad de Oregon*. Su denominación específica anterior, *Direct Instruction System for Teaching Arithmetics and Reading -Distar* representa la enseñanza programada, según los principios del aprendizaje descritos por Bereiter y Engelmann en su obra *Teaching disadvantaged children in the preschool* (1966). Actualmente este programa ha sido modificado, a la luz de la importancia de los hallazgos de las investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura y el papel que desempeñan los conocimientos y habilidades prelectores. Su denominación es ahora "*Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills-DIBELS*" (*Indicadores Dinámicos de las Habilidades Tempranas básicas para aprender a leer y escribir*). Incluye un conjunto de elementos que fueron administrados a estudiantes de Florida desde el nivel preescolar hasta el tercer grado, a través del programa *Reading First*, para determinar los niveles del riesgo relacionados con las dificultades posteriores en la lectura.

Otro programa de interés es el *Home- School study of language and literacy development - HSLLD* (1987). En un estudio realizado sobre 85 niños de 3 años de edad de nivel socioeconómico bajo, se recabaron datos acerca de las experiencias de lenguaje en sus hogares y en las escuelas, se filmaron interacciones maestro-niño, se realizaron entrevistas y evaluaciones del lenguaje comprensivo, tareas de conciencia fonológica y tareas que involucraban renarraciones de cuentos. Complementariamente se estudió la modalidad de lectura de libros: (cantidad, disponibilidad, actividades frecuentes) el apoyo a la escritura (letras, abecedario, pizarrón, lápices y apoyo del maestro) y el tipo de conversaciones con niños (contenido y tipo de interacciones verbales en el aula). Tomando en cuenta el análisis de estas variables en el hogar y en la escuela en forma conjunta se concluye que se puede predecir la comprensión lectora en cuarto grado, explicando el 67% de la varianza (Roach y Snow, 2000).

En cuanto al *Head Start*, es uno de los programas más conocidos de EEUU, de amplia cobertura, destinado a niños de 0-6 años y sus familias que se encuentran en desventaja socio económica. Tradicionalmente se trabajó en centros para intervenir sobre el desarrollo global del niño. Cuando fue evaluado, si bien se observaron efectos favorables sobre el desarrollo general, no obstante lo cual decrecían en el tiempo, aparecieron limitaciones respecto del progreso en lectura y escritura más que nada a raíz de la formación de los docentes que conducían los grupos de niños. Estas limitaciones condujeron a su rediseño para intervenir en dominios específicos, teniendo en cuenta la evidencia basada en la investigación científica.

Para reforzar entonces la enseñanza de la lectura y la escritura en los períodos que van desde la educación preescolar y hasta 6° grado de primaria se pueden destacar respectivamente el programa llamado CELL (California Early Literacy Learning) y el EXLL (Extended Literacy Learning de Schwartz y Shook, 1994), que se centran en el desarrollo profesional de los educadores.

En Chile una reformulación y adaptación del programa CELL se llama AILEM - UC como programa para el Aprendizaje Inicial de la Lectura, Escritura y Matemáticas (Villalón, López, Silva y Lobos, 2006). Estos programas resaltan al igual que los anteriores, la importancia del lenguaje oral como base del aprendizaje inicial de la lectura y escritura y por tal razón, el desarrollo de las habilidades lingüísticas se encuentra siempre presente durante el trabajo en el aula. Las estrategias que se proponen para la enseñanza desde esta perspectiva son:

- Lectura en voz alta por parte del docente con un texto escrito en un tamaño de letra grande, dispuesto en un caballete para que todos puedan verlo.
- Lectura guiada donde el docente ayuda a los niños a resolver problemas que enfrentan cuando leen textos.
- Lectura independiente para que los niños elijan libremente un libro familiar o cualquier material impreso que conozcan y que deseen leer.
- Escritura andamiada donde los niños proponen y construyen el texto que desean escribir con la ayuda del docente, quien actúa como un modelo.
- Escritura independiente: donde los niños escriben en forma autónoma sobre un tema de su interés o sobre algún contenido trabajado.

También en Chile, “Un Buen Comienzo” (UBC) ha sido un proyecto de desarrollo profesional docente que buscó contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación inicial, apoyando a las escuelas en la mejora de las prácticas pedagógicas de los equipos de sala, el aumento de los tiempos destinados a la promoción del lenguaje, la creación de un clima de aula positivo, la mejora de la asistencia y el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, todo acompañado por un trabajo intensivo con los equipos directivos de cada escuela. El proyecto se desarrolla de forma intensiva durante dos años en cada establecimiento, tiempo durante el cual, toda la comunidad educativa participa de instancias que les permiten compartir, reflexionar, retroalimentar sus experiencias y resultados en el aula a través de

procesos colaborativos. Los ejes en este caso son: El desarrollo del lenguaje, el desarrollo socioemocional, el involucramiento familiar y el liderazgo de los equipos directivos. El diseño experimental fue realizado por Harvard University y la evaluación fue implementada por el Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales desde el 2008 al 2012. El impacto fue muy positivo tanto a nivel de los educadores, como de la organización del aula y los resultados de aprendizaje en los alumnos cuyas aulas participaron del programa (Molina y Silva, 2013).

Con el Programa *Tools of the Minds* se vuelven a revisar las bases de una educación de calidad. *Tools* se consolida luego de 12 años de investigación desde el Nivel pre escolar, y tiene como objetivo fomentar el desarrollo cognitivo de los niños pequeños en relación con la alfabetización temprana. Los autores del programa (Bodrova y Leong, 2003; Diamond y Lee, 2011) han desarrollado una serie de herramientas para apoyar el aprendizaje temprano y un innovador método para la formación de profesores en el uso de estos enfoques. El proyecto es el resultado de un trabajo colaborativo entre investigadores rusos y estadounidenses, en base a las teorías de Vygotsky (1968, 1988), a las teorías de desarrollo socio cultural y el aporte de las neurociencias en relación con el uso del juego como catalizador cognitivo. Este programa promueve el desarrollo de las funciones ejecutivas y la autoregulación como conductas que pueden ser aprendidas a partir del juego sobre todo.

157

También el “Stop, Think, Act” de Megan McClelland y Shauna Tomine de Oregon State University (2013) propone el desarrollo de la autorregulación en el aula de la Primera Infancia. Es una guía para ayudar a los maestros de preescolar y los padres a entender la autorregulación y ayudar a los niños de 3 a 6 construir esas habilidades a través de actividades apropiadas como juegos y canciones. En todos estos programas que trabajan con niños de sectores vulnerables, los que pueden considerarse de alta calidad obtienen resultados muy favorables durante su implementación, pero los efectos declinan cuando los programas finalizan. De ahí que resulte pertinente preguntarse por las condiciones de persistencia de tales beneficios. Las conclusiones que se pueden extraer de estos programas son las siguientes:

1. La intervención temprana es necesaria y de mayor eficacia que el tratamiento remedial posterior prolongado. Debe empezar en el nivel pre escolar y continuar hasta por lo menos primer grado de primaria.
2. Los niños en riesgo requieren mayor tiempo de trabajo en actividades planificadas y resulta necesario un programa de apoyo en el hogar.

3. Los niños tienen que tener materiales que puedan manipular satisfactoriamente realizando una consideración minuciosa de los contenidos que se les ofrecen para aprender, prestando atención especial al vocabulario, enseñanza de letras, narraciones, interacción con textos, actividades de promoción de la conciencia fonológica y oportunidades para escribir.
4. Es necesario un monitoreo regular e individual de los alumnos.
5. Es imprescindible la capacitación de los docentes que intervienen en los programas.

#### 2.4 ANTECEDENTES EN ARGENTINA DE PROGRAMAS FUNDAMENTADOS EN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA.

En nuestro país, se diseñó un programa de alfabetización denominado ECOS: Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura (Borzzone de Manrique y Marro, 1990) tomando como referencia el enfoque de Experiencias de lenguaje (Van Allen, 1976) pero enriqueciéndolo con aportes propios en el marco de la psicología cognitiva, la sociolingüística interaccional, y la corriente socio cultural (Roggof, 1993). En este programa la enseñanza del lenguaje escrito se articula con los intereses de los niños, sus diversas experiencias socioculturales y su lenguaje en actividades que les posibilitan aprender el uso de la escritura, las propiedades internas del sistema de escritura y el estilo de lenguaje escrito que lo diferencia del habla.

158

En el programa ECOS “el tiempo de compartir” es un momento clave dentro de las actividades de la sala porque propone generar un espacio de intercambio verbal de experiencias personales entre los niños y el docente, donde no sólo se recaba información sobre el nivel de desempeño lingüístico de los pequeños y su mundo social, sino que el adulto interviene para ampliar, reformular y dar coherencia a los relatos y, por ende, apoyar el desarrollo discursivo de los niños.

Las acciones posteriores, que se desprenden de las narraciones infantiles y de textos leídos por el docente, están en línea con las enumeradas anteriormente del programa CELL, comprenden desde la escritura de un texto realizado por el docente a partir del dictado de los niños, a la escritura independiente de palabras y textos dirigidos a un destinatario particular.

El programa atiende a varios ejes: *Hablar y escuchar, Conciencia Fonológica, Lectura y escritura de textos y de palabras*, fundamentando sus acciones sobre el conocimiento del mundo social de los niños, sobre los

procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos. Estos conocimientos reflejan los resultados de numerosos estudios realizados por el equipo de investigación y otros investigadores que trabajan en el marco de la Psicología Cognitiva, de la Sociolingüística Interaccional, la Lingüística Discursiva, y la Teoría Socio Histórica Cultural del desarrollo humano. (Borzone et al, 2011)

Ecos se aplicó a un grupo de niños de la sala de 5 años, proveniente de sectores urbano marginados. Los resultados obtenidos fueron excelentes, según muestra la comparación entre el desempeño de los niños antes y después de la intervención. Los niños mejoraron su nivel de desempeño en todas las competencias trabajadas, tanto en el lenguaje oral como en el escrito; la mayoría de ellos pudo producir relatos coherentes a partir de una secuencia de imágenes y escribir textos de manera convencional. Se sintieron más seguros y confiados, y, por sobre todo, se involucraron con alegría en las experiencias de alfabetización (Borzone de Manrique, 1994; Borzone de Manrique, 1997). Asimismo se observó que tenían, al finalizar la experiencia, un nivel de razonamiento causal de 11 años mientras que los niños del grupo de comparación mantenía su nivel de 5 años (Borzone, 2005)

La dimensión intercultural del programa Ecos, vista como la dimensión ética de la educación, se reformula y amplía en sucesivas experiencias realizadas en diferentes comunidades: kollas de Salta y Jujuy, (Borzone y Rosemberg, 2000), urbano marginadas de Buenos Aires (Diuk, Borzone y Rosemberg, 2004) y Entre Ríos (Borzone y Rosemberg, 1994), rurales de la Rioja (Diuk, Borzone y Rosemberg, 2003), de Córdoba (Amado y Borzone, 2007; Amado, Borzone y Sánchez, 2005) y del Chaco (Ojea y Borzone, 2016, en preparación). Estas nuevas experiencias de formación docente e intervención en las escuelas dieron lugar a la revisión del programa para ser aplicado en primer grado y a la elaboración de libros de lectura de base etnográfica. Los libros recuperan las vivencias, conocimientos, creencias y el habla de los niños de estas comunidades y facilitan su acceso a otros entornos culturales para promover la intercomprensión entre distintos grupos del país.

Como parte de una tesis doctoral se realizó un estudio experimental y longitudinal con 50 niños desde la sala de 4 años y hasta 1° grado en Berazategui, provincia de Bueno Aires, adaptando el programa Ecos para ser implementado con niños más pequeños desde el 2003 al 2005. El trabajo examinó el desempeño en habilidades y conocimientos relativos al lenguaje escrito con el fin de evaluar el impacto de la aplicación del programa en un grupo experimental vs grupo control. Los resultados han puesto en evidencia un incremento significativo en la segmentación de palabras en fonemas, escritura de palabras, lectura de palabras, renarración y comprensión oral de textos, habiendo partido de iguales condiciones en ambos grupos y con

un 30% de diferencia en el desempeño de estas variables a favor del grupo experimental al final de la intervención (Marder, 2011; 2012). Cabe señalar que los resultados de estas experiencias mostraron que todos los niños pueden aprender a leer y a escribir en sala de 5 años o en primer grado, independientemente del sector de procedencia, cuando cuentan con una intervención intensiva y sistemática, junto con docentes altamente capacitados para usar el programa, y aún niños bilingües como los tobas que se alfabetizaron en ambas lenguas (Borzzone, 1997)

### 3. PROGRAMA LEAMOS JUNTOS (ARGENTINA)

Se comenzó a elaborar en el año 2014 el programa de desarrollo integral “Queremos aprender”. El programa cuenta con un cuadernillo de 30 secuencias didácticas que giran en torno a textos narrativos y expositivos con aproximadamente 300 actividades que apuntan a desarrollar: funciones ejecutivas, la memoria, atención, el vocabulario, comprensión oral y de textos escritos, escritura de palabras y oraciones, lectura de palabras y pequeños textos, (Borzzone y De Mier). Además incluye una novela por entregas escrita *ad hoc* con un personaje que proviene de otro planeta; una guía para el docente (Benitez, Plana y Marder, 2016) y un cuadernillo para la enseñanza de las correspondencias sonido-letra (Dallafontana, Dossi, León y Martingaste, 2016). El personaje acompaña a los niños a través de diferentes aventuras en las que aprenderán contenidos de ciencias naturales y sociales y actividades en las que se trabaja también el desarrollo de la “teoría de la mente”, habilidades sociales y emociones positivas. Las voces de los niños de diferentes provincias de nuestro país se introducen a través de relatos de experiencias personales que nos acercan sus juegos, conocimientos, dialecto o lengua, creencias para que todas las voces se escuchen en el aula.

160

Este Programa de nivel inicial basado en *Leamos juntos 1° grado* (Borzzone y Marder, 2015 a) programa que ya ha sido implementado con muy buenos resultados en varias escuelas de la ciudad de La Plata con grupos de niños de 1° ciclo de primaria que presentaban desfases en su desempeño lector (Borzzone y Marder, 2015 b), se sustenta en cuatro dimensiones que tomamos y desarrollamos de los programas anteriormente enumerados:

1. La primera dimensión es el **conocimiento del mundo social de los niños**. Cada cultura a través de su dialecto, sus conocimientos y sus formas de relacionarse y aprender impregna con sus características propias el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños, el proceso de alfabetización, su vida en la escuela y la relación que mantiene la escuela y la comunidad. Los padres y la

comunidad no son un contexto externo al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino participantes activos en este proceso (Amado y Borzone, 2012, Borzone y Rosemberg, 2000 b).

2. La segunda se refiere al **conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje**. El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este contexto tiene incidencia en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro juega un papel fundamental puesto que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños (Vigotsky, 1964; Bruner, 1988; Rogoff, 1993).
3. La tercera dimensión incluye **los conocimientos referidos al proceso de alfabetización**. En sentido amplio, este proceso hace referencia a las habilidades en el uso del lenguaje oral y del lenguaje escrito y a las habilidades cognitivas necesarias para el ingreso al mundo del conocimiento. El aprendizaje de la lectura y la escritura consiste en la adquisición simultánea de diversos conocimientos y estrategias que permiten el dominio progresivo de la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Este aprendizaje se facilita cuando los niños interactúan simultáneamente con la diversidad de discursos, de unidades (letra, sonido, palabra, texto) y los recursos del lenguaje escrito en una variedad de situaciones comunicativas (Borzone y Rosemberg, 2000 a).
4. Hemos incorporado al Programa una cuarta dimensión, a partir del estudio del programa “Tools of the mind” y de otros que trabajan la autorregulación de la conducta, que involucra **el conocimiento de los procesos cognitivos básicos**: memoria, atención y funciones ejecutivas. En la actualidad se considera que el éxito académico en la era digital no solo está solo ligado al dominio tecnológico sino también, y más importante aún, a procesos como fijar objetivos, planificar, jerarquizar, organizar, cambiar flexiblemente, autorregular los procesos y manipular información, habilidades denominadas funciones ejecutivas (Diamond, 2013; Meltzer 2010; Arán Filippetti y Richaud, 2008).

Este programa, aún en elaboración, cuenta con un cuadernillo para los niños y una guía para los docentes, atendiendo a la rigurosidad y sistematicidad con las que creemos debe llevarse adelante la propuesta, ya sea en las aulas o en pequeños grupos dentro de las escuelas.

En las Secuencias didácticas del Cuadernillo del alumno el docente a partir de relatos de historias personales de los niños (base de L.E.A. y E.C.O.S.) escribe en el Diario Mural lo que los niños le dictan, situación que permite a partir de una conversación, dar apoyo a la expresión oral y profundizar los conocimientos del docente sobre el niño y su contexto personal/social, a este apartado lo denominamos: CONVERSAMOS.

En un segundo momento, antes de la lectura del texto propuesto en la SD, el docente activa los conocimientos y el vocabulario principal del texto, luego lo lee -TIEMPO DE LEER- deteniéndose para explicar el resto del vocabulario, realizar una segunda lectura y la lectura a Coro por parte de los niños.

El sentimiento de fracaso es difícil de revertir si se coloca al niño en situaciones difíciles para él, de ahí la importancia de la actitud positiva del docente, su afecto y el clima lúdico que genere en estas actividades. A medida que avance, el niño va a comenzar a atender a la escritura y a leer en forma convencional.

En un tercer momento se continúa con el trabajo oral y escrito de comprensión con actividades que apuntan a conocer y a generalizar el uso del nuevo vocabulario, recuperando el texto y realizando las inferencias necesarias para CONSTRUIR MENTALMENTE un *modelo de situación del texto* (Kintsh, 1998) en los apartados: APRENDO NUEVAS PALABRAS Y PARA COMPRENDER MEJOR.

162

En un cuarto momento se trabaja con canciones, rimas, trabalenguas: A CANTAR Y ADIVINAR, y los aspectos fónicos del lenguaje, a través de la realización de actividades para desarrollar la conciencia fonológica en sus diferentes niveles de complejidad (reconocimiento de rimas, sílaba inicial, sonido inicial, sonido final, y segmentación fonémica) para que los niños puedan deslindar los sonidos dentro de las palabras. Se atiende también a las letras, a las correspondencias fonema- grafema para la consolidación del principio alfabético a través de un juego denominado “cazasonidos”. Este momento se presenta en el cuadernillo como: ¡A JUGAR CON LOS SONIDOS!

En los apartados A LEER y A ESCRIBIR proponemos que en la medida en que los niños automaticen las correspondencias grafema-fonema, puedan comenzar a escribir palabras en forma independiente y más adelante pequeñas oraciones y textos, lo cual requiere de estrategias de textualización y revisión, y de la incorporación del conocimiento ortográfico de las palabras. Este conocimiento se enseña también de manera lúdica con un juego denominado “Carrera de palabras” donde los niños pueden practicar repetidamente la lectura de palabras de diferente longitud, frecuencia y complejidad silábica.

El programa cuenta también con un apartado denominado: HISTORIAS PARA CONTAR Y ESCRIBIR, en el cual a través de pequeñas historietas de tres y cuatro cuadros los niños infieren los nexos causales entre los EVENTOS que se desarrollan, y ensayan narrativas orales y escritas, en grupo y en parejas. Por último en: A MIRAR y PENSAR se llevan adelante en forma lúdica actividades que promueven la atención, la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la planificación de tareas para el logro de objetivos. Concluye cada secuencia con una síntesis de todo lo realizado durante la jornada de trabajo, apartado ¿QUÉ APRENDIMOS HOY? que nos permite a los docentes y les permite a los niños sintetizar de manera meta cognitiva los aprendizajes.

Son numerosas las investigaciones desde la neurociencia cognitiva que enfatizan la necesidad de la enseñanza sistemática y bien estructurada de las correspondencias grafema-fonema, y del gesto motor y su vinculación con las áreas cerebrales del lenguaje (Dehaene, 2014 ), por lo que el programa cuenta además con un cuadernillo en el que se practica el trazado de las letras, y mediante canciones y gestos se ayuda a memorizar y relacionar los sonidos con las letras en forma similar a como lo hacen programas como el Jolly Phonics. (Lloyd, 2005)

#### 4. CONCLUSIONES

Tomando en su conjunto todas las experiencias que hemos revisado y dado el fracaso en el aprendizaje de la lectura y de la escritura que hoy padecen los niños en nuestro país, y el impacto negativo que este fracaso tiene sobre su desarrollo social, emocional, lingüística y cognitivo, se propone un programa de intervención temprana sistemática e intensiva. No es posible hablar seriamente de inclusión educativa si los niños de sectores vulnerables, un porcentaje importante de nuestros niños, no recibe una educación de calidad desde el nivel inicial. Los resultados de nuestros trabajos muestran que es posible revertir el riesgo de fracaso cuando los docentes enseñan, apoyan a los niños en sus aprendizajes pues se trata de un proceso que solo con una intervención adecuada y temprana logra tener lugar. La sociedad tiene hoy un desafío mayor puesto que las diferencias entre niños de distintos sectores socio económicos, que se establecen a edad temprana y que colocan en situación vulnerable a los niños de la pobreza, pueden revertirse capacitando y articulando el accionar de la familia con la de la escuela y asumiendo el sistema educativo su responsabilidad frente al fracaso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Amado, B. y Borzone, A.M. (2007). *El libro de Zulma. Libro de lectura para segundo grado*. y la colaboración especial de José Luis Serrano. Fundación Arcor – Save the Children-ETIS - AECI-Centro de Investigaciones Lingüísticas, UNC. Córdoba, Argentina.
- Amado, B. y Borzone, A.M. (2012). Leer y comprender en la escuela rural: la relación entre la perspectiva ecológica de los textos expositivos y los conocimientos previos de los niños. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. Vol. 24, N° 1, 2012, pp. 17-32.
- Amado, B., Borzone, A.M. y Sánchez Abchi, V. (2005). *El libro de Santiago*. Ilustraciones Luciano Burba. Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina, Fundaciones Antorchas y Arcor.
- Ashton-Warner, S. (1963). *Profesor*. Simon and Schuster: Nueva York / Londres, Secker y Warburg.
- Beech, J. (2013). Neurociencias y educación: explorando posibles conexiones. (Capítulo 10) en: “El cerebro que aprende ». María Eugenia de Podesta, Alexia Ratazzi, Sonia W. de Fox, y Josefina Peire (comp.) Buenos Aires, Aique.
- Benítez, M.E.; Plana, D. y Marder, S. (2016) *Queremos aprender. Klofky y sus amigos exploran el mundo. cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1° infancia. Guía del docente*. (en prensa)
- Bereiter, C. y Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bodrova, E. y Leong, D.J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ, Merrill/Prentice Hall.
- Borzone de Manrique, A. M. (1994). Leer y escribir a los 5. Buenos Aires, Aique.
- Borzone de Manrique, A.M. (1997). Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: diferencias socio-culturales” Tesis Doctoral. UBA.
- Borzone, A. M. (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el Aula*, Número 3, 7-28.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. *Psykhè*, 14(1), pp 193–209.
- Borzone, A.M.; De Mier, V.; Marder, S y Plana, D. (2016) *Programa de desarrollo integral Leamos juntos para nivel inicial. Klofky y sus amigos conocen el mundo*. Cuadernillo para los alumnos y Guía del docente. (En preparación)
- Borzone, A. M.y De Mier, V. (2016). *Queremos aprender. Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1° infancia. Cuadernillo del alumno*. (Editorial Puerto Creativo (en prensa)
- Borzone, A.M. y Marder, S. (2015)a. *Leamos juntos: Guía para el docente. Programa para el aprendizaje acompañado de la lectura y la escritura inicial*. Buenos Aires. Paidós.
- Borzone, A.M., y Marder, S (2015)b. *Programa de respuesta a la intervención en lectura y escritura “Leamos Juntos” ejemplo de colaboración entre institutos de investigación, universidad y escuelas*. Memoria V Congreso Internacional de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP. Noviembre, 2015. La Plata. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10915/52277>

- Borzone, A.M., Marder, S. y Sanchez, D. (2015). *Leamos juntos: Cuadernillo para el alumno. Programa para el aprendizaje acompañado de la lectura y la escritura inicial*. Buenos Aires, Paidós.
- Borzone de Manrique, A.M. y Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Borzone, A.M. y Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*: N° 67-68, 1994, págs. 115-132
- Borzone A. M. y Rosemberg, C. (2000a). ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Buenos Aires, Aique.
- Borzone A. M. y Rosemberg, C. (2000b). Aprender a leer y escribir entre dos culturas. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A.M. y Rosemberg, C. (2011). Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos. Buenos Aires. Aique.
- Borzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2011). Niños y maestros por el camino de la Alfabetización. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Boulanger, F. (2008). Lire à 3 ans. C'est tout naturel. Paris, Nathan.
- Brügelmann, H. (1986). Print El descubrimiento - un enfoque basado en procesos de lectura y escritura en Alemania Occidental inicial. En: *El Maestro de lectura*, vol. 40, No. 3, 294-298.
- Brügelmann, H. y Brinkmann, E. (2013): La combinación de la apertura y la estructura en el plan de estudios de alfabetización inicial. Un acercamiento experiencia idioma para los profesores principiantes. Papel para la 18ª Conferencia Europea de lectura "Nuevos retos - nuevas alfabetizaciones" en Jönköping, Agosto. [http://www.academia.edu/4274824/Combining\\_structure\\_and\\_openness\\_in\\_the\\_initial\\_literacy\\_curriculum](http://www.academia.edu/4274824/Combining_structure_and_openness_in_the_initial_literacy_curriculum)
- Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata.
- Carneiro, P. y Heckman, J. J. (2003). Human capital policy. En J. J. Heckman y A. B. Krueger, (Eds.), *Inequality in America - What Role for Human Capital Policies* (pp. 77-240). Cambridge, M.A.: The MIT press.
- Dallafontana, E.; Dossi, V.A.; León M. L. y Martingaste, C. (2016) Cuadernillo Letras y sonidos en acción del programa "Queremos aprender" en Borzone, De Mierr, 2016. (en prensa).
- Dehaene, S. (2014). El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Bs As, Siglo XXI.
- Devonshire, I. M. y Dommett, E.J (2015). Neuroscience: ¿Viable application in Education? *The Neuroscientist* 16 (4) 340-356.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review Psychology*. 64:135-68
- Diamond, A. y Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 959-964. doi:10.1126/science.1204529
- DINIECE (2012). Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa. República Argentina. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece>

- Diuk, B.; Borzone, A.M. y Rosemberg, C. (2003). Las Aventuras de Anita. Para leer, pensar y jugar. Ilustración Julio Batista. Ministerio de Educación de la Provincia de La Rioja. Argentina. ISBN: 987-213531-2
- Diuk, B., Borzone, A.M. y Rosemberg, C. (2004). Las aventuras de Tomás. Para leer, escribir, pensar y jugar. Ilustraciones Julio Batista. Red de Apoyo Escolar. Fundaciones Arcor y Antorchas. Argentina. ISBN: 987-98481-6-0
- Filippetti Arán, V. y Richaud, M.C. (2008). PECE. Programa de estimulación cognitiva escolar. Cuadernos de ejercicios de nivel inicial. Bs As, Ediciones CONICET.
- Freire, P. (1972): *Pedagogía del oprimido*. Penguin: Harmondsworth.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Búsqueda.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. y Young, C.L. (2003). Responsiveness-To-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 157-171.
- Hair, N.; Hanson JL, Wolfe BL y Pollak SD (2015). Asociación de la pobreza infantil, el desarrollo del cerebro y el rendimiento académico. *JAMA Pediatr*. Doi: 1001 / jamapediatrics.2015.1475
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902. Recuperado de [http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman\\_Science\\_v312\\_2006.pdf](http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf)
- Itzcovich, G. (2010). *Tendencias recientes del nivel inicial: Un análisis de la situación Argentina*. 1ª edición Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Unicef Argentina.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lloyd, S. (2005). *The Phonics Hand Book: A hand book for Teaching Reading, Writing and Spelling*. Essex: Jolly Learning Ltd.
- Manrique, S. (2011). Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *IRICE*. N°22. P.163-182.
- Marder, S. (2012). Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales. Tesis doctoral publicada en biblioteca de humanidades de la FHyCE de la UNLP. Recuperado <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis>
- Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socio económica. *Interdisciplinaria*. N° 1 Vol. 28. pp.159-176.
- McClelland, M.M. y Tominey, S. (2015) *Stop, think and Act. Integrating Self-Regulation in the Early Childhood Classroom*. Routledge.
- McGee, LM y Richgels, DJ (2012). *Los inicios de Alfabetización: Apoyo a los jóvenes lectores y escritores*. Pearson / Allyn and Bacon: Boston et al. (6a ed.)
- Meltzer, L. (ed). (2010). *Promoting Executive Function in the Classroom*. Nueva York, Guilford Press.
- Molina H. y Silva V. (2013). Four years growing together: Memories from the early childhood protectios system. Ministry of Health, Chile. [www.oei.es/ inicialbbva/programas](http://www.oei.es/inicialbbva/programas)

[infancia/Chile.pdf](#). Recuperado de [www.fundacionoportunidad.cl/investigacion/otras-publicaciones](http://www.fundacionoportunidad.cl/investigacion/otras-publicaciones)

- Narodowsky, M. y Gómez Schettinni, M. (2007). *Elección de escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Buenos Aires, Prometeo/sujetos/políticas/educación
- Nelson, C.A.; Thomas, K.M. y De Haan, M. (2006). Neural Bases of Cognitive Development. In D Kuhn y R Siegler (Eds) *Handbook of Child Psychology, Sixth Edition, Vol 2. Cognitive Development* (3-48). Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
- Nessel, D. y Jones, MB. (1981). *The language experience approach to reading*. Teachers College. Columbia University
- Ojea, G. y Borzone, A. M. (2016). Leer y escribir en qom y en español. Los beneficios del bilingüismo (en preparación).
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, N° 21, Vol. 1*, pp 61-88.
- Ratazzi, A.; de Fox, S. y Peire, J. (2015). *Desarrollo cerebral y neuroplasticidad* (Cap. 3) en El cerebro que aprende. María Eugenia de Podesta, Alexia Ratazzi, Sonia W. de Fox y Josefina Peire (comp.) Buenos Aires, Aique.
- Richgels, D.J. (2001). Ortografía inventada, la conciencia fonológica y la lectura y la enseñanza de la escritura. En: Neuman, SB / Dickinson, D. (eds.) (2001), *Manual sobre la Investigación en Alfabetización Temprana para el siglo 21*. Nueva York: Guilford Press (142-155).
- Roach, K.A. y Snow, C.E. (2000). *What predicts 4th grade reading comprehension?* Paper presented at the Annual Conference of the American Education Research Association, New Orleans. Handbook of Early Literacy.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires, Paidós.
- Snow, C. y Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In M. J. Snowling y Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp.501-520). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Swartz, S.L. y Shook, R.E. (1994). California. *Early Literacy Learning* (CELL) (Tech. Rep.) San Bernardino, CA: California State University.
- Tokuhami-Espinoza, T. (2010). *Mind, brain and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. Nueva York, Norton.
- Treviño, E. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- Treviño; E.; Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 50(1), 40-62 doi:10.7764/PEL.50.1.2013.4
- Van Allen, R. (1976). *Experiencias de lenguaje en la comunicación*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense*. Documentos de trabajo n°5 CIPPEC. [www.cippec.org](http://www.cippec.org)

Villalón, M., López, L. Silva M. y Lobos, M. (2006). Transformar el conocimiento: El desafío de innovar los programas de participación de las familias. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 39, n° 2. pp. 225-236.

Vygotsky, L. S. (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires, Lautaro.

Vygotsky (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

## Virtualidades de la formación literaria en educación infantil. Elogio a la diversidad

Eva Morón Olivares; Anna Devís Arbona\*

**Resumen.** La educación literaria se erige como un instrumento imprescindible en la formación integral de las aulas de hoy, en las que se precisa el desarrollo de la competencia intercultural, especialmente en Educación Infantil, momento en el que los niños inician el proceso de socialización y los estereotipos sociales comienzan a consolidarse. Este tipo de formación exige un maestro a la altura de los nuevos retos, capaz de poner al servicio del alumnado los recursos literarios y las actitudes que fomenten la valoración de la diferencia, el respeto e, incluso, el amor a la diversidad. Nuestra propuesta pretende aunar el fomento de las competencias intrínsecas de la educación literaria con el desarrollo de la competencia intercultural para responder a un mundo en el que lo normal es la diversidad.

**Palabras clave:** Educación literaria; competencia intercultural-Educación Infantil; formación de maestros

### **VIRTUALIDADES DA FORMAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. ELOGIO DA DIVERSIDADE**

**Resumo.** A educação literária surge como instrumento imprescindível na formação integral das aulas dos nossos dias, nas quais é necessário o desenvolvimento da competência intercultural, especialmente na Educação Pré-Escolar, momento em que as crianças iniciam o processo de socialização e os estereótipos sociais começam a consolidar-se. Este tipo de formação exige um professor à altura dos novos desafios, capaz de pôr ao serviço dos alunos os recursos literários e as atitudes que fomentem a valorização da diferença, o respeito e, inclusive, o amor à diversidade. A nossa proposta pretende aliar o fomento das competências intrínsecas da educação literária ao desenvolvimento da competência intercultural para responder a um mundo em que o normal é a diversidade.

**Palavras-chave:** educação literária; competência intercultural; educação pré-escolar; formação de professores.

### **VIRTUALITIES OF LITERARY EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLING. PRAISE FOR DIVERSITY**

**Abstract.** Literary Education stands out as an essential instrument for the integral formation of our children today, when we need to develop intercultural competence, especially while in Primary, the time when they initiate the socializing process and social stereotypes begin to consolidate.

\* Universitat de Valencia. Grupo ELCiS.

*Teachers are requested to be up to the challenges attached to this type of formation, able to supply students with the literary resources and attitudes to foment the values of difference, respect and even love of diversity.*

*We propose to combine enhancing the intrinsic competences of literary education with developing intercultural competence to respond to a world where diversity is commonplace.*

*Keywords: literary education, intercultural competence, Primary school, teacher training*

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación literaria nos ofrece una gran diversidad de posibilidades de formación integral en las aulas. Si además tenemos en cuenta que es en Educación Infantil cuando los niños inician su proceso de socialización, convendremos que será necesario que aprendan a percibir el diálogo intercultural como fuente de riqueza y conocimiento; y en este sentido, la educación literaria en general y el cuento en particular nos permiten desarrollar la competencia intercultural además de otras que le son intrínsecas como la lectora, la estética, la ética o la lingüística.

170

Todos estos objetivos no serán posible si el maestro responsable del aula de Educación Infantil no dispone, por un lado, de un rico bagaje cultural y literario que le permite ofrecer variadas y sugerentes opciones a los lectores en ciernes; y, por otro, de una actitud abierta y creativa hacia la creciente diversidad de nuestros entornos sociales y lingüísticos.

Así pues, los objetivos que nos proponemos en el presente trabajo son:

- Reflexionar sobre la importancia de la formación lectora y literaria de los futuros maestros.
- Proponer el desarrollo de las competencias que se derivan de ella junto con la intercultural en el aula de infantil.
- Valorar la presencia de la competencia lectora, literaria e intercultural tanto en el currículo de Educación Infantil como en el del Grado de Maestro en Educación Infantil.
- Analizar la idoneidad del cuento para el desarrollo de las citadas competencias en la etapa de Educación Infantil.

## 2. APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

### 2.1 LA FORMACIÓN LECTORA Y LITERARIA DE LOS FUTUROS MAESTROS

El currículo de Educación Infantil concibe la educación literaria como una aproximación progresiva a la literatura. Las actividades que se planteen en esta etapa (aproximación a la lectura y escritura de textos de intención estética, recitado, escucha de textos propios de la literatura oral, etc.) deben contribuir al desarrollo de la competencia literaria, como componente particular de la competencia comunicativa y como un acercamiento al valor cultural de las obras literarias. Se señala, además, que la lectura literaria debe aportar una visión de la lengua como fuente de gozo; por eso, en esta etapa, la educación literaria debe centrarse en ofrecer a los niños experiencias placenteras.

El maestro, como mediador, es clave en este proceso: es el encargado de propiciar un encuentro gratificante entre los niños y la literatura y de crear situaciones de aprendizaje que propicien la comprensión e interpretación del texto literario. Para poder estar a la altura de las funciones que se esperan de él, el maestro debe cumplir unos requisitos mínimos, siendo imprescindible ser un buen lector, como condición indispensable para compartir y transmitir el gozo de la lectura (Cerrillo, 2007; Prado, 2004). En este sentido se pronuncia Carlos Reis (1997, p. 117) cuando defiende, sin menoscabo de una completa preparación científica, una concepción “carismática” del profesor de literatura que «supone un ejemplo de compromiso con la literatura, un testimonio de placer que no anula, sino que refuerza, reacciones de pasión pero también reacciones de rechazo en relación a la literatura». Esta concepción nace del convencimiento de que las respuestas de los alumnos a la literatura están fuertemente condicionadas por la relación que el profesor mantiene con ella. Mucho antes Pedro Salinas (1948, p. 173) nos alumbraba ya en esa dirección:

Contagiar el deseo de leer es como contagiar cualquier otra convicción profunda: solo se puede conseguir, o mejor intentar, sin imposiciones, por simple contacto, imitación o seducción. No se trata de llenar ningún vaso, o cerebro vacío, sino de prender una chispa. (...). El maestro, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto.

Podemos llamarlo “carisma”, como Reis, “contagio” o “seducción” como Salinas, “fervor” como Albanell (2002) o “revelación” como Machado (2002). En definitiva, de lo que se está hablando es de una experiencia personal, real, que se pone al servicio de los aprendices. Si la didáctica de la literatura actual insiste en que para aprender literatura es necesario experimentarla, con más razón habrá que haber vivido esa experiencia para

enseñarla. Es muy posible que no toda la educación literaria de nuestros alumnos pueda resolverse con esto, pero de ninguna manera podrá llevarse a cabo *sin* ello.

Quizá sea la incuestionable naturaleza de este axioma lo que ha hecho, entre otras cosas, que, durante, muchos años, se haya tratado a los estudiantes de Magisterio como lectores expertos, a los que se presuponía un bagaje cultural y literario que permitía, a su llegada a la facultad, “pasar” directamente a las cuestiones didácticas propias de la formación de un maestro. En los últimos años, no obstante, esta presuposición se muestra cada vez más falaz.

Tanto es así que, desde el ámbito de la educación literaria, ya son muchas las voces que reclaman una mayor atención a la formación literaria de los estudiantes universitarios en general, y de Magisterio, en particular. La mayoría de los autores ha señalado, efectivamente, el hecho de que en estos momentos ya no puede presuponerse una experiencia lectora ni siquiera media en estos estudiantes y, como consecuencia, la imposibilidad de incrementar –cuando no de generar– esta competencia de forma sustancial en los escasos créditos que los grados de maestro han destinado a las asignaturas destinadas a este fin (entre seis y doce aproximadamente). Esto conduce, a la mayoría, a abogar por la necesidad, por un lado, de una planificación sistemática en el acercamiento a los textos literarios, que incluya a todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil; y por otro, de incluir, de forma consciente, acciones didácticas en el aula universitaria encaminadas a despertar el interés por la lectura y la capacidad de interpretación (Margallo, 2008; Mata; 2008; Machado, 2002; Morón y Martínez, 2010 y 2011).

De forma muy reciente, la investigación ha venido a respaldar lo que venía siendo la experiencia diaria y concreta de los profesores universitarios encargados de la formación literaria de los futuros docentes. Ya en 2009, el *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles* (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2009, p. 131) revelaba que «(...) en torno al 40% de los futuros maestros, cuando están en situación de incorporarse al mercado de trabajo, no son lectores, y una tercera parte no muestra un patrón motivacional de acercamiento y disfrute de la lectura». La situación no ha mejorado desde entonces. Las sucesivas investigaciones se han centrado en dibujar el perfil lector de nuestros estudiantes para determinar en qué medida puede condicionar su futura labor de mediadores (Colomer y Munita, 2013; Sanjuán Álvarez, 2013; Tabernero, 2013; Granado y Puig, 2014; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014). Los resultados obtenidos nos obligan a concluir que los futuros maestros tienen una relación muy débil con la lectura; un escaso bagaje literario, limitado a los *best-sellers* de moda y a algún texto canónico

leído a lo largo de sus estudios; escasos criterios para seleccionar lecturas, que se manifiesta a través de la homogeneidad, casi aterradora, de los títulos leídos; y una motivación extrínseca hacia la lectura, es decir, en su mayoría no leen por placer, por intereses o búsquedas personales, sino por obligación. La conclusión es evidente: la tipología de lectores a la que pertenecen no puede favorecer, en absoluto, su futura labor como mediadores.

La única salida posible es una apuesta firme y articulada por la activación de su relación con la lectura (Granado y Puig, 2014, p. 108):

(...) creemos que desde la formación inicial de maestros debe abordarse explícitamente la tarea de incidir en la identidad lectora y de formador de lectores de nuestros estudiantes, alterando el signo de las relación que han construido muchos de ellos con la lectura y las creencias que tácitamente han ido configurando (...)

El camino de la didáctica de la literatura en el aula universitaria pasa, pues, por generar propuestas atractivas que trabajen en una doble dirección: por un lado, fomentar la relación con la lectura e incrementar la competencia literaria de los estudiantes de Magisterio; y por otro, indudablemente su capacidad para atender la educación literaria de los alumnos de Infantil. Y en este sentido inscribimos la propuesta que pasamos a detallar; en una sociedad, y en unas aulas, en que lo habitual es la diversidad, la Educación Literaria nos ofrece un sugerente abanico de posibilidades para el desarrollo de la competencia intercultural y un estímulo sugerente para los futuros maestros.

173

## 2.2 LA EDUCACIÓN LITERARIA E INTERCULTURAL

Eugenio Suárez-Galván (2005) en su cuento «Extranjero en el estanco afirma»: «Todos somos extranjeros en todos los países del mundo menos en uno». Esta afirmación, interesantemente reveladora, pretende ilustrar el contenido del presente trabajo. Si entendemos que cualquier ser humano tiene el mismo derecho a vivir en cualquier parte del planeta, sea o no, nativo del lugar que habita, tendremos que convenir que las diferentes administraciones políticas y educativas tendrán que crear las condiciones favorables para que este derecho se pueda ejercer. Así pues, la educación intercultural y plurilingüe constituye un elemento básico que favorece la convivencia cultural y la tolerancia en un mundo que, a pesar de los avances y los esfuerzos de muchos, se nos antoja, aún demasiado a menudo, prejuicioso e intolerante.

Por esta razón, la reflexión sobre la educación exige una mirada intercultural que asuma la diferencia entre individuos y grupos como foco central de análisis y actuación educativa. Desde esta postura pedagógica (Aguado, 2003), la diversidad cultural es considerada como una valiosa fuente de enriquecimiento para todos los colectivos implicados y en absoluto puede suponer peligro o amenaza para la identidad de alguno de estos grupos sociales. Además, la educación intercultural se destina a todos los componentes de la comunidad educativa, dado que únicamente así puede constituirse en un instrumento de superación de la exclusión sociocultural que la globalización implica. Desde esta dimensión (Ibarra, Ballester, Devís, 2010, p. 549):

El diálogo intercultural adquiere una relevancia esencial como instrumento de conocimiento y enriquecimiento cultural mutuo que trasciende las fronteras espaciales y culturales, dado que defiende la convivencia entre culturas en un mismo espacio geográfico a partir del respeto a derechos fundamentales de los seres humanos. Asimismo, subraya la contribución de las diferentes culturas a la creación de un patrimonio e imaginario colectivo compartido por todos los ciudadanos.

En este sentido, la literatura desempeña un papel fundamental no solo como fuente esencial de conocimiento de otras culturas y realidades diferentes a la propia del alumnado, sino también en la promoción de la convivencia intercultural; esta hipótesis ya ha sido validada en estudios anteriores (Gómez Palacios, 2001; Ibarra, Ballester y Devís, 2010; Devís, 2011 y 2013; Devís y Chireac, 2015a y b). Además, la educación literaria favorece el desarrollo de la competencia multilingüe (Devís y Chireac, 2015b, p. 58):

Thus, the importance of language-learning is highlighted and the bilingual competences of students in our classes are highly valued as a means of forging their own identity. Consequently, folk literature represents an essential tool for bilingual education, a necessary step towards recognizing and comprehending one's history, one's roots and the unique symbols that form a nation's identity.

174

### **2.3 VIRTUALIDADES EDUCATIVAS DEL CUENTO**

Constatada la idoneidad de la educación literaria en el desarrollo de la competencia intercultural, nos planteamos qué tipo de discurso sería el más adecuado para nuestra propuesta. En este sentido hemos optado por el cuento, popular o de autor; entre otras razones, por tratarse de un género de eficacia contrastada en Educación Infantil y porque sus características nos permiten abordarlo íntegramente en una sesión de clase (nos referimos a aspectos como la brevedad o la estructura, que habitualmente responde a la

preceptiva clásica de planteamiento, nudo y desenlace). Pérez Cabello (2009, p. 14) nos comenta las ventajas del cuento para los objetivos propuestos: “Aprender una lengua es básicamente comunicarse y relacionarse, y el cuento provoca un ambiente idóneo para el desarrollo de situaciones comunicativas donde el alumno integra las capacidades lingüísticas, sociales y culturales”.

Por otra parte, el cuento, como exponente literario, cultural y estético, pone de manifiesto los diferentes referentes de la sociedad que lo ha creado; así, Gómez Palacios (2001, p.13) afirma: «las narraciones han significado para la humanidad, a lo largo de su extenso caminar por la historia, un excelente vehículo para transmitir conocimientos y valores».

Y es que, al margen de nuestra pertenencia cultural, el cuento nos acompaña desde que nacemos; nos entretiene y nos hace reír o soñar, educa nuestra sensibilidad y cumple una función educativa de primer orden. González Gil (1986, p. 196), en consonancia con Propp, afirma:

El cuento es educativo por la historia misma que relata. Con frecuencia, el héroe es un muchacho que deja a sus padres, viaja solo, descubre el mundo y sufre pruebas que ha de superar para convertirse en adulto. El reino del cuento no es más que el universo familiar cerrado y delimitado donde se desarrolla el drama fundamental del hombre. El cuento tiene, desde esta perspectiva una función iniciática y, por lo tanto, un valor pedagógico y didáctico.

Consensuada, pues, la función educativa y cultural del cuento, la trascendencia intercultural estará más que garantizada. Más allá de los lugares donde se ubique la acción o de las tradiciones culturales que se narren, los cuentos muestran los tópicos que pertenecen al imaginario colectivo (Rodríguez Almodóvar, 2009; Morote 2010) y se nos muestran, así, como instrumento de gran valor para la educación intercultural (Rodríguez Almodóvar, 2009, p. 26):

[...] existe una especie de universal sin tiempo, de materia simbólica común, que parece reclamarse de la condición humana. Cuando, con la ayuda del profesor, «descubra» que, por ejemplo, un cuento popular que él mismo puede recoger en su ámbito familiar, ya lo recogió Afanasiev en Rusia a mediados del siglo pasado, su asombro no tendrá límites. Estará en perfectas condiciones de comprender por sí mismo otras muchas cosas, como lo absurdo de la xenofobia, la solidaridad cultural entre los pueblos, el respeto a los rasgos diferenciales, etc.

### 3. LA EDUCACIÓN LITERARIA E INTERCULTURAL EN LOS CURRÍCULOS

#### 3.1 PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN LITERARIA E INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

A lo largo del presente trabajo y de otros estudios ya mencionados nos hemos referido a la necesidad de abordar el desarrollo de la competencia intercultural en nuestras aulas, y a cómo la educación literaria constituye un instrumento idóneo para tal fin.

Sin embargo, a pesar de la constatación de este hecho, la presencia de la educación literaria, con las respectivas competencias implícitas, y de la educación intercultural en el currículo de educación infantil es todavía insuficiente, cuando no anecdótica. Por esta razón, nos planteamos abordar un repaso por el currículo vigente de Educación Infantil con el fin de intentar discernir hasta qué punto se trata de un olvido –sin duda interesado– de las administraciones educativas o, por el contrario, son las instancias responsables de las programaciones de etapa, de ciclo y de aula las que no atienden adecuadamente estas competencias transversales<sup>1</sup>.

Si analizamos el currículo actual de Educación Infantil<sup>2</sup> y nos centramos en los apartados que tendrían que contemplar las competencias referidas, observamos la práctica inexistencia de estas, al menos de forma explícita, aunque en algunos casos se podría intuir alguna referencia indirecta. Así ocurre en los siguientes objetivos correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil (p. 55019):

#### Artículo 3. Objetivos del ciclo

- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- j) Conocer y apreciar las manifestaciones culturales de su entorno, mostrando interés y respeto hacia ellas, así como descubrir y respetar otras culturas próximas.

---

<sup>1</sup>Utilizamos el término “competencias transversales” no en el estricto sentido curricular sino porque consideramos que deberían de tratarse en todas las áreas.

<sup>2</sup>Nos referimos al currículo LOE (2008), DOGV núm. 5734 / 03.04.2008, ya que el vigente currículo LOMCE (2013) no interviene en la etapa de Educación Infantil.

Por otra parte, cuando el currículo se refiere a la *Atención a la diversidad* (Art. 10) parece que esta se aborde únicamente desde el punto de vista intelectual pero no intercultural, como ocurre también en el currículo de Secundaria; así, por citar un ejemplo, el apartado 10.3 (p. 55021) establece: «Los centros adoptarán las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo». Sin embargo, en el anexo referido a Educación Infantil de dicho currículo (p. 55023) encontramos un párrafo que podría o debería referirse a la diversidad cultural, aunque no aparezcan disposiciones que lo sustenten:

El centro de Educación Infantil es heterogéneo ya que las niñas y los niños difieren por razón de sexo, edad, perfil físico y psíquico, sociocultural, etc. Son diferencias que se manifiestan en su conducta y en el desarrollo repercutiendo en sus intereses, ritmos de aprendizaje, etc. El centro de Educación Infantil debe asumir su carácter compensatorio e integrador, debe respetar las individualidades y admitir la diversidad.

En relación a las Áreas en las que se estructura el currículo, nos detenemos en la II *El medio físico, natural, social y cultural*, al considerar que sería la más idónea para nuestros propósitos. Efectivamente, en algunos objetivos específicos de la misma, podría vislumbrarse algún atisbo de interés por favorecer los intercambios culturales (p. 55028):

#### Objetivos

2. Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.
6. Establecer relaciones con los adultos y con sus iguales, que respondan a los sentimientos de afecto que le expresan y ser capaces de respetar la diversidad y desarrollar actitudes de ayuda y colaboración.
9. Mostrar interés y curiosidad por los cambios a los que están sometidos los elementos del entorno, para identificar algunos factores que influyen sobre ellos.

Cada una de las Áreas, nos encontramos en la II ya señalada, se organiza en una serie de bloques de contenidos y en nuestro caso nos detenemos en el número 3: *La cultura y vida en sociedad* (p. 55029); y en el desarrollo de este bloque se enuncian tres contenidos (p.55030) que deberían de implicar, desde nuestra óptica, la sensibilidad intercultural que sería conveniente. Estos son:

#### Bloque 3. La cultura y vida en sociedad

- a) La percepción de los primeros grupos sociales de pertenencia

b) La toma de conciencia de la necesidad de los grupos sociales y de su funcionamiento interno. Las relaciones afectivas que se establecen entre ellos.

g) El conocimiento de otros modelos de vida y de culturas en el propio entorno, y el descubrimiento de otras sociedades a través de los medios de comunicación.

Como ya anunciábamos al inicio del apartado nos encontramos con una presencia inadecuada, por escasa, de la educación intercultural, y en unas edades fundamentales para ello por tratarse del periodo en el que los niños inician la socialización fuera del ámbito familiar; a pesar de que en algún momento el propio currículo así lo reconozca (p.55031):

La niña y el niño inician su socialización en el seno de su familia, que tiene unas características culturales y lingüísticas muy concretas. La escuela, por lo tanto, debe ayudarles a conocer, entender y convivir con otras niñas y niños que provienen de familias de características diferentes a la suya, para continuar el proceso de socialización.

### ***3.2 PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN LITERARIA E INTERCULTURAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS GRADOS DE MAESTRO***

La Orden ECI 3854/2007, por la que se establecían los requisitos para la verificación del Título de Grado de Maestro en Educación Infantil, no recogía ninguna competencia en el que se hablara explícitamente de la formación literaria del maestro y de su relación con la lectura. Es ya en la explicitación de los módulos que debían contener los planes de estudio, cuando se detalla, en el titulado “Aprendizaje de lenguas y lectoescritura” indicaciones como conocer la tradición oral y el folclore, disponer de los recursos para la animación a la lectura y la escritura y adquirir formación literaria, en especial en lo que se refiere a literatura infantil. No obstante, como ya hemos señalado, y, a pesar de la leve mejora que supone respecto a las anteriores diplomaturas (Ballester, 2015), el número de créditos destinado a ello finalmente en los planes de estudio de las universidades españolas no parece estar siendo suficiente para dar solidez a esta competencia a lo largo del Grado.

La citada Orden sí era más explícita en lo que se refiere a la necesidad de que el maestro de Educación Infantil sepa desenvolverse en entornos de enseñanza y aprendizaje de signo intercultural. Así, consideraba imprescindible:

Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

Las universidades españolas han traducido estas indicaciones de diversas formas, bien a través de asignaturas concretas bien a través de competencias generales y específicas. Pero, en conjunto, también se echa de menos una apuesta institucional más firme por la educación intercultural de los futuros maestros de Educación Infantil.

No obstante, insistimos: solo una formación sólida de los mediadores en ambos aspectos puede asegurar el éxito en las aulas actuales.

#### 4. CONCLUSIONES

En definitiva, podemos concluir lo siguiente:

- El estudio planteado confirma que la educación literaria constituye un instrumento básico en la adquisición de las competencias ética y cultural en especial, así como de la estética y lingüística.
- La presencia de la literatura a las aulas estimula el desarrollo de la competencia intercultural, ya que los símbolos y mitos de las diversas culturas pueden ser reconocidos por otros en la medida en que pertenecen al imaginario colectivo.
- Hemos podido comprobar que los actuales currículos de Educación Infantil no atienden la diversidad desde el punto de vista cultural, sino solo intelectual, ni plantean el desarrollo de ninguna com-

petencia intercultural, por lo que propuestas como estas resultan más necesarias que nunca.

- Los planes de estudio de los Grados de Maestro no contemplan lo suficiente la educación literaria; prueba de ello son las investigaciones mencionadas acerca de la debilidad de la competencia literaria de los futuros maestros. Así mismo, la apuesta por la competencia intercultural también se encuentra excesivamente desdibujada.
- En relación a la propuesta del presente trabajo, las experiencias de aula ya validadas –y citadas a lo largo del trabajo- nos han permitido comprobar la importancia de considerar la educación literaria como exponente de la convivencia plurilingüe e intercultural, como manifestación de nuestras sociedades, siempre mestizas, en las que a menudo seguimos mirando lo diferente con recelo.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Albanell, P. (2002). Contagiar. En P. Albanell *et alii*. *Hablemos de leer* (pp. 11-19). Madrid: Anaya.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-45.
- DECRET 37/2008, de 28 març, del Consell, pel qual s'establixen els continguts educatius del primer cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. València: Diari oficial de la Comunitat valenciana.
- DECRET 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'establix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. València: Diari oficial de la Comunitat valenciana.
- Devís, A. (2011). Interculturalidad y plurilingüismo: inmenso estrecho, inmensos abrazos. En P. Núñez y J. Rienda (coords) *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 839-864). Madrid: SEDLL.
- Devís, A. (2013). La educación literaria en el desarrollo de la competencia intercultural. En L. Cancelas, R. Jiménez, M.F. Romero y S. Sánchez (coords). *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. Cádiz: GEU editorial.
- Devís, A. y Chireac, S. (2015a). Romanian Folk literatura in our clases: a proposal for the development of intercultural competence. *Procedia*, 178, 60-65.
- Devís, A. y Chireac, S. (2015b). Developing intercultural competence trough oral folk literature for studens in a bilingual context. *Journal Plus Education*, 2 (XII), 58-67.

- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante los nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de los futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Recuperado de [www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2014.11.02/434](http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.02/434)
- Gómez Palacios, J. (2001, 4ª edición). *Taller de narraciones. Mitos, leyendas y poemas*. Madrid: CCS.
- González Gil, M.D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 9, 195-208.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. Recuperado de [www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2014.11.05/427](http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.05/427)
- Ibarra, N., Ballester, J. y Devís, A. (2010). La educación literaria ante el reto de la interculturalidad. En J. Herrera, M. Abril y C. Perdomo, c. (coords). *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 545-558). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerillo, P. C. (2009). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Machado, Ana María (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Margallo, Ana Mª (2008). Entre llegir com a nois i llegir com a adults: el paper dels best-sellers. En T. Colomer (coord.). *Lectures adolescents* (pp. 219-236). Barcelona: Graó.
- Mata, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En C. Lomas (coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. (pp. 119-134). Barcelona: Graó.
- Morón, E. y Martínez, C. (2010). Dar de leer: propuestas para la formación literaria de futuros maestros. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 236, 53-59.
- Morón, E. y Martínez, C. (2011). La reflexión sobre la experiencia lectora como estímulo para la educación literaria. En Mª P. Núñez Delgado J. y Rienda (coords.). *La Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 1507-1524). Cádiz: SEDLL.
- Morote Magán, P. (2010): *Aproximación a la literatura oral*. Catarroja: Perifèric Edicions.
- ORDEN ECI/3854/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Madrid: Boletín oficial del Estado.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Cabello, A.M. (2009). *La didáctica del cuento en lengua inglesa: aplicaciones teórico-prácticas*. Barcelona: Horsori.
- Reis, C. (1997). "Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones". En A. Mendoza, C. Romea y F. J. Cantero (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 113-118). Barcelona: Universidad de Barcelona,
- Rodríguez Almodóvar, A. (2009). *Del hueso de una aceituna. Nuevas aproximaciones a la literatura oral*. Barcelona: Octaedro.

Salinas, Pedro (2002). *El defensor (1891-1951)*. Madrid: Alianza, 2002.

Sanjuán Álvarez, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y textos*, 38, 179-188.

Suárez-Galván, E. (2005). "Extranjero en el estanco". En AAVV. *Inmenso estrecho. Cuentos sobre inmigración*. Madrid: Kailas Editorial.

Tabernero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38, 47-56.

## Educação infantil. Articulando a produção de desenhos com a educação ambiental em uma escola comunitária do sul do Brasil

**Ana Gabriela da Silva Rocha\***; **Simara Gheno\*\***; **Fernanda Carneiro Leão Gonçalves\*\*\***; **Rossano André Dal-Farra\*\*\*\***

**Resumo.** A educação infantil constitui a base do processo educacional, sendo importante para a formação do sujeito, construindo conhecimentos, valores e procedimentos essenciais para interagir com o ambiente em que vivem. Quando realizada de forma a desenvolver a integralidade do ser humano, aborda os distintos saberes que dizem respeito ao estudante em suas mais amplas dimensões. Nesse contexto, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma estratégia didática e ganha importância na formação social do indivíduo na medida em que o professor adota uma nova postura em relação ao ensino e à aprendizagem. Diante de tais premissas, considera-se que a construção de práticas educativas integrando Educação Ambiental e Artes Visuais possibilita trabalhar amplos domínios do saber, tal como contextualiza o presente estudo abordando as ações realizadas em uma escola comunitária da região metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. Durante seis meses foram desenvolvidas atividades envolvendo a produção de desenhos e a observação de imagens do ambiente natural pelos alunos. Os dados foram analisados por meio de Métodos Mistos, envolvendo a categorização de elementos presentes nos desenhos sob a ótica qualitativa e a quantificação pela Estatística Descritiva dos desenhos e da avaliação das imagens realizada pelas crianças. O estudo apontou resultados relevantes no sentido de caracterizar o olhar dos alunos a respeito dos espaços abertos, tais como o pátio da escola e

183

---

\* Licenciada Ciências Biológicas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da ULBRA Canoas/RS, Bolsista CAPES.

\*\* Licenciada Ciências Biológicas. Mestre em Ensino de Ciências pelo PPGECIM/ULBRA de Canoas/RS, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da ULBRA Canoas/RS. Bolsista CAPES.

\*\*\* Licenciada Ciências Biológicas. Mestre em Ensino de Ciências pelo PPGECIM/ULBRA de Canoas/RS, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da ULBRA Canoas/RS.

\*\*\*\* Licenciado em Ciências Biológicas. Mestre em Zootecnia Melhoramento Genético Animal. Doutor em Educação. Professor adjunto com doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da ULBRA Canoas/RS.

as praças, evocando, preponderantemente, lembranças de um espaço de lazer com brinquedos e playground. Assim como demonstrou percepções relevantes das crianças em relação aos efeitos antrópicos na modificação das paisagens e na produção de poluição.

**Palavras-chave:** educação Infantil; interdisciplinaridade; desenhos; ensino de ciências; educação ambiental.

**EDUCACIÓN INFANTIL. VINCULACIÓN DE LA ELABORACIÓN DE DIBUJOS CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN UNA ESCUELA COMUNITARIA DEL SUR DE BRASIL**

*Resumen.* La educación infantil constituye la base del proceso educativo; es importante para la formación del individuo puesto que sienta las bases de los conocimientos, valores y procesos fundamentales para que puedan interactuar con su entorno. Cuando este nivel formativo se lleva a cabo con el objetivo de desarrollar la integralidad del ser humano, aborda las distintas disciplinas que afectan al estudiante en su dimensión más amplia. En este contexto, la interdisciplinariedad deja de ser solo una estrategia didáctica y cobra importancia en la formación social del individuo en la medida en que el profesor adopta una nueva postura en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Ante estas premisas, se considera que el desarrollo de prácticas educativas que integren la Educación Ambiental y las Artes Visuales permite trabajar sobre ámbitos del conocimiento muy amplios, tal y como se contextualiza en el presente estudio que aborda las acciones llevadas a cabo en una escuela comunitaria de la región metropolitana de Porto Alegre en el estado de Rio Grande do Sul. Durante seis meses, se desarrollaron actividades en las que el alumnado realizaba dibujos y observaban imágenes de la naturaleza. Los datos se analizaron a través de métodos mixtos que incluían la clasificación de los elementos presentes en los dibujos desde el punto de vista cualitativo, mientras que la dimensión cuantitativa se midió a través de métodos de estadística descriptiva de los dibujos y de la evaluación de los dibujos realizados por los niños y las niñas. El estudio arrojó resultados pertinentes relacionados con la caracterización de la concepción que tenía el alumnado de los espacios abiertos, tales como el patio de la escuela y las plazas, resultados que evocaban principalmente recuerdos de un lugar de ocio con juegos y un parque infantil. Asimismo, del estudio se desprenden algunas percepciones significativas de los niños relacionadas con los efectos antrópicos en la modificación de los paisajes y en la generación de contaminación.

**Palavras-chave:** educação Infantil; interdisciplinaridade; dibujos; enseñanza de ciencias; educación ambiental.

**CHILDREN'S EDUCATION. LINKING DRAWING DEVELOPMENT WITH ENVIRONMENTAL EDUCATION IN A COMMUNITY SCHOOL IN SOUTHERN BRAZIL**

*Abstract.* The children education constitutes the basis of the educational process, being important for the formation of the subject, building knowledge, values and procedures are essential to interact with the environment in which they live. When performed in a way to develop the integrality of the human being, addresses the distinct knowledge that concern the student in its broader dimensions. In this context, the interdisciplinarity is no longer just a didactic strategy and gains importance in the individual social

*formation as the teacher adopts a new posture in relation to education and to lifelong learning. In the face of these premises, it is considered that the construction of educational practices by integrating environmental education and Visual Arts allows running large areas of knowledge, as contextualizes the present study addressing the actions performed in a school community in the metropolitan region of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. During six months were developed activities involving the production of drawings and the observation of images of the natural environment by students. The data were analyzed by means of mixed methods, involving the categorization of elements present in the drawings under the qualitative perspective and the quantification by descriptive statistics of the drawings and evaluation of images was performed by children. The study pointed out relevant results in order to characterise the gaze of the students in respect of open spaces, such as the school yard and the squares, evoking, predominantly, memories of a leisure area with toys and playground. Well as demonstrated relevant perceptions of children in relation to effects on the modification of the anthropic landscapes and the production of pollution.*

**Keywords:** Child Education. Interdisciplinarity. Drawings. Science Education. Environmental Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Considerando o modo pelo qual crianças vivenciam o seu entorno, e diante da crucial importância da educação infantil, o presente estudo está relacionado a um conjunto de atividades realizadas com estudantes de uma escola comunitária de educação infantil localizada na Região Metropolitana do sul do Brasil, com o objetivo de compreender e ampliar o olhar das crianças sobre o meio em que vivem, especialmente no que tange ao ambiente natural.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do Ministério da Educação demonstram que a educação infantil apresentou um crescimento percentual significativo no Brasil nos últimos anos. De números próximos a 50% das crianças de 4 a 5 anos na escola em 1995-1998, passamos em 2012 para mais de 80%. Os números apontam ainda que pouco mais de 2,5 milhões de crianças estavam em creches e 4,7 milhões na pré-escola (Brasil, 2015a, 2015b).

Tais configurações sociais e cenários educacionais demandam o desenvolvimento de práticas educativas no sentido de promover a construção de saberes das crianças no sentido de compreender e conviver de forma harmoniosa com o ambiente em que vivem.

Nossas cidades estão se caracterizando pela veloz urbanização e distanciamento do ambiente natural. Atualmente, a maior parte da população desconhece as espécies de sua região, adotando hábitos cada vez mais destituídos de contato com a natureza e desenvolvendo um campo perceptual caracterizado predominantemente pelo ambiente construído.

Diante destas premissas, o presente estudo apresenta um conjunto de práticas educativas interdisciplinares integrando ciências da natureza e artes visuais. Buscando a ampliação da percepção dos estudantes em relação ao ambiente, foram realizadas atividades envolvendo a produção de desenhos e da construção de um espaço dialógico no qual as crianças verbalizavam a respeito do que haviam desenhado além de avaliarem imagens ambientais apresentadas pelos autores. Desse modo foi possível obter uma melhor compreensão das percepções delas, indicando caminhos a serem trilhados pelos professores para desenvolver saberes coadunados com um olhar do entorno mais amplo e sensível ao ambiente natural e suas configurações.

### *1.1 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL*

186

Minayo (2010) salienta que a interdisciplinaridade constitui uma articulação de várias disciplinas em que o foco está sobre o objeto de estudo, o problema ou o tema complexo e quem define quais são as disciplinas que devem compor a abordagem é o próprio objeto e sua complexidade.

O ensino pautado na interdisciplinaridade propõe uma nova postura do professor em relação ao ensino e à aprendizagem. Na educação infantil, a integração entre as ciências da natureza e as artes visuais proporcionam o desenvolvimento de práticas educativas ampliadoras da percepção das crianças em relação ao ambiente, desenvolvendo um olhar diferenciado sobre a vida, transformando a maneira como a criança observa e age em relação aos distintos saberes que compõem o seu dia a dia (Fazenda, 1999; Rocha et al., 2015).

O trabalho interdisciplinar favorece a articulação de saberes que emergem das vivências dos alunos com o ambiente e com as experiências significativas que eles desenvolvem no cotidiano. Diante da percepção dos docentes em relação ao que chama a atenção dos estudantes, torna-se possível abordar as temáticas relevantes por meio da produção de significados por parte das crianças, sendo o papel do professor identificar os interesses e as necessidades dos discentes e desenvolver práticas educativas significativas (Nicolau, 1997; Proença et al., 2014; Rocha et al., 2015; Veloso e Dal-Farra, 2015).

Fazenda (1999) enfatiza ainda que, mesmo na educação infantil, a interdisciplinaridade não acontece naturalmente, havendo a necessidade da intencionalidade de produzi-la, visando atender aos objetivos propostos. No presente caso, entende-se que a sensibilização dos estudantes em relação ao ambiente natural e o desenvolvimento integrado de conhecimentos, valores e procedimentos tal como na proposição de Clément (2006) contribui para que a criança se torne protagonista do seu processo educativo.

No que tange à Educação Ambiental, há múltiplas possibilidades, em especial a articulação entre as Artes Visuais e as Ciências da Natureza (Rocha et al., 2015). Loureiro e Dal-Farra (2015) em um estudo com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental utilizaram a produção de desenhos e exsicatas no ensino de botânica identificando estratégias eficazes para o desenvolvimento de saberes ambientais nos alunos.

Segundo a legislação brasileira:

Art. 1.º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2.º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

De forma mais específica, mesmo as crianças possuam uma visão holística do mundo, a totalidade de um processo interdisciplinar não é a globalidade própria do pensamento infantil, mas algo pensado, elaborado, compreendido em suas múltiplas relações e desenvolvido pelo docente articulando os novos conhecimentos ao dia-a-dia dos alunos. Nesse sentido, acredita-se que o senso estético do entorno possa ser utilizado como um caminho para que o educador possa enfrentar o desafio de trabalhar as múltiplas dimensões do ser humano no sentido da ressignificação da percepção do ambiente natural e do ambiente construído pelo ser humano e do seu papel na sociedade como sujeito que reflete, opina, interage e avalia o que ocorre no seu entorno (Rios, 2002; Rocha et al., 2015).

## *1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENHO*

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a educação infantil deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo em todos os seus aspectos diante da imprescindível participação da família e da

sociedade articuladas com a escola e os professores. Para Mendiburu (2000), a educação infantil deve ir além dos cuidados com a criança em quanto os pais trabalham, garantindo o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade. É papel da educação infantil promover a ampliação das experiências das crianças, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade (Brasil, 1996).

Há distintas formas analisar os desenhos de crianças sobre perspectivas teóricas diferenciadas, entre elas estão os trabalhos de Viktor Lowenfeld, Rhoda Kellogg, and Jean Piaget, contribuindo para o entendimento do desenvolvimento da criança por meio da avaliação dos desenhos (Dinesh & Shrimali, 2012).

Durante o desenvolvimento do indivíduo, o desenho infantil age como elemento mediador de conhecimento e autoconhecimento. A partir do desenho, a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular do mundo (Goldberg, et al, 2005). O desenho é uma das manifestações semióticas associada à construção e expressão da significação e através dele que a criança constrói sua percepção de mundo (Piaget, 1973).

188

O desenho infantil apresenta algumas fases, sendo precedido pela garatuja, fase inicial do grafismo. Semelhantemente ao brincar, se caracteriza inicialmente pelo exercício da ação. O desenho passa a ser conceituado como tal a partir do reconhecimento pela criança de um objeto no traçado que realizou. Nessa fase inicial, predomina no desenho a assimilação, isto é o objeto é modificado em função da significação que lhe é atribuída, de forma semelhante ao que ocorre com o brinquedo simbólico. Na continuidade do processo de desenvolvimento, o movimento de acomodação vai prevalecendo, ou seja, vai havendo cada vez mais aproximação ao real e preocupação com a semelhança ao objeto representado, direção que pode ser vista também no jogo de regras (Piaget, 1971; 1973).

O desenho vem sendo adotado como estratégia metodológica para a percepção da representação de emoções e concepções relacionadas ao meio ambiente, tanto de crianças como de pré-adolescente/s, embora a interpretação destes tem múltiplas possibilidades de acordo com a perspectiva teórica adotada (Reigada e Tozoni-Reis, 2004; Rejeski, 1982, Pedrini, 2010). Antonio e Guimarães (2005) argumentam que o desenho infantil é: a) mais que uma simples imagem para a criança, pois é materializado seu inconsciente, registrando na folha de papel, elementos de sua vida cotidiana; b) uma representação simbólica, abrangendo uma relação de identidade com o que

simboliza, apresentando uma teia de significações do seu pensamento, tanto objetivo como subjetivo e é contexto-dependente. Desse modo, o desenho é a materialização do inconsciente infantil expressado de modo simbólico.

De acordo com Ferreira (1998) o desenho da criança é o 'lugar' do provável, do indeterminado, das significações. Daí emerge a importância de se considerar o primeiro desses intérpretes, a própria criança, para que se possa compreender o seu significado.

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento do desenho requer duas condições. A primeira é o domínio do ato motor, por isso, para o autor, inicialmente, o desenho é o registro do gesto e logo passa a ser o da imagem. Assim, a criança percebe que pode representar graficamente um objeto. E essa característica é o um indício de que o desenho é precursor da escrita, pois a percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada. Outra condição fundamental na evolução do desenho é a relação com a fala existente no ato de desenhar.

Num primeiro momento, o objeto representado só é reconhecido após a ação gráfica quando a criança fala o que desenhou identificado pela sua semelhança como objeto. Depois ela passa a antecipar o ato gráfico, verbalizando o que vai fazer, indicando que há um planejamento da ação. Por tanto, para Vygotsky (1989), a linguagem verbal serve como base para a linguagem gráfica. Este fato é essencial na visão do autor porque pode ser percebida a existência de uma relativa abstração da criança que desenha, pois, ao fazê-lo, libera conteúdo da memória. O autor ainda ressalta que o desenho infantil é caracterizado por esquemas verbais que enfatizam apenas aspectos essenciais do objeto.

Segundo Vigotski, cada período da infância se caracteriza por uma estrutura psicológica, um conjunto de relações entre funções psicológicas refletindo a criança com uma pessoa engajada em relações sociais estruturadas com outras pessoas e como uma descrição da relação da criança com seu ambiente (Chaiklin, 2011).

A criança, ao desenhar, passa para o papel toda a imaginação e a relaciona com aquilo que ela já conhece, portanto, o desenho expressa aquilo que a criança pensa e sente sobre tudo que conhece e vivencia constantemente, sempre evidenciando suas preferências e o que mais lhe chama a atenção. Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento do desenho requer duas condições. A primeira é o domínio do ato motor. Nesta fase, as crianças tentam identificar e designar mais do que representar. Em uma segunda fase ocorre a passagem de simples rabiscos meramente mecânicos, para o uso de

grafias como sinais que representam ou significam algo. Porém, mesmo que a criança seja capaz de perceber a similaridade de seu desenho com o objeto, ela o encara como um objeto em si mesmo, ao que Vygotsky (1989) atribui a denominação de “símbolo de primeira ordem”. Em etapa subsequente os objetos irão adquirir gradualmente seu significado como signo independente, ou seja, um “símbolo de segunda ordem”.

O desenho, de maneira geral, é tido como precursor da escrita, pois “o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (Vygotsky, op.cit p.77).

Dessa forma, o desenho pode ser utilizado como ferramenta para a compreensão da percepção ambiental dos indivíduos, especialmente de crianças para as quais o desenho assume um papel relevante em seu universo.

A criança, ao desenhar, passa para o papel toda a imaginação e a relaciona com aquilo que ela já conhece, portanto, o desenho expressa aquilo que a criança pensa e sente sobre tudo que conhece e vivencia constantemente, sempre evidenciando suas preferências e o que mais lhe chama a atenção.

### 1.3 A PERCEPÇÃO AMBIENTAL

A palavra “percepção” tem sua origem no latim, recebendo definições nos dicionários da língua portuguesa como: ato ou efeito de perceber; reconhecimento de um objeto; intuição; ideia; representação intelectual; recepção de um estímulo.

De acordo com Hochberg (1973, p. 11), “a percepção é um dos mais antigos temas de especulação e pesquisa no estudo do homem [...] “Estudamos a percepção numa tentativa de explicar nossas observações do mundo que nos rodeia”.

A partir do Século XX, consolida-se o campo de estudos da psicologia ambiental que recebe aportes dos princípios da Gestalt (1920-1930) e com fundamentação na fenomenologia (Carmo, 2000). Na década de 70, os estudos sobre percepção passam a ser explorados por outras áreas do conhecimento como arquitetura, urbanismo e geografia.

Também no início da década de 70 houve a disseminação em nível internacional das pesquisas sobre o tema, com a formação do Grupo Man and Biosphere na UNESCO, que passou a definir percepção ambiental como uma

tomada de consciência e a compreensão pelo homem do ambiente no sentido mais amplo, envolvendo bem mais que uma percepção sensorial individual, como a visão ou audição (Whyte, 1977).

O principal objetivo do MAB era buscar uma melhor compreensão acerca das interrelações entre o ser humano e o ambiente, suas expectativas, satisfações e insatisfações, julgamentos e condutas como um aspect fundamental para a gestão de lugares e paisagens importantes da Terra (Milagres e Sayago, 2012).

No ano de 1974, o geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan publica nos Estados Unidos sua obra “Topofilia”, que recebe tradução para a língua portuguesa em 1980. Esta obra constituiu-se em um importante marco no entendimento da percepção, porquanto seu autor apresenta uma forma alternativa para os estudos do tema. Tuan passa a se opor aos aspectos essencialmente econômicos, racionalistas e aritméticos adotados pela geografia em detrimento de aspectos subjetivos e pessoais. Segundo o autor, a percepção é perpassada pelas pela cultura e pelas relações sociais de cada indivíduo. Desta forma, enfatiza que, os serem dotados de órgãos sensoriais semelhantes, os indivíduos têm noções de mundo diferentes de acordo com sua inserção cultural e suas experiências,

a imagem urbana é uma para o executivo pendular e outra bem diferente para a criança sentada na escada da entrada de um bairro pobre ou para o vagabundo que dispõe de tempo, mas de quase mais nada (Tuan, 1980, p.259).

A importância da pesquisa em percepção ambiental para o planejamento do ambiente foi ressaltada pela UNESCO em 1973 enfatizando que uma das dificuldades para a proteção dos ambientes naturais está na existência de diferenças nas percepções dos valores e da importância dos mesmos entre os indivíduos de culturas diferentes ou de grupos socioeconômicos que desempenham funções distintas no plano social.

Estudos de percepção do ambiente têm sido realizados com diferentes populações, seja com crianças (Pedrini et al., 2010; Bastos, 2011) ou adultos (Lucena, 2010; FIORI, 2006) com vistas à obtenção subsídios para planejamento de práticas educativas em Educação Ambiental (Pedrini et al., 2010; Aires e Bastos, 2011; Fiori, 2006). Outros estudos buscam elementos para a formulação e gestão de políticas públicas de áreas de preservação (Lucena, 2010; Martínez, 2015) ou até mesmo de áreas consideradas de risco para a ocupação humana (Abreu, 2015; Bogner et al., 2000).

Em relação à abordagem metodológica, os estudos na área de percepção apresentam desde enfoques quantitativos (Bogner et al., 2000) a qualitativos, com utilização de questionários semi-estruturados (Martínez, 2015) ou desenhos, especialmente com crianças (Pedrini et al., 2010; Bastos, 2011).

O conceito de Percepção Ambiental utilizado neste estudo é o mesmo instituído pelo Programa MAB/UNESCO. Acredita-se que o presente estudo possa contribuir com o planejamento de práticas educativas voltadas ao público da educação infantil, que se constitui em base do processo educacional.

## 2. METODOLOGIA

O trabalho foi realizado em uma escola comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Localizada em uma área urbana, o estabelecimento possui turmas de alunos com idades entre quatro e cinco anos totalizando 16 crianças com frequência, de uma turma de 25 alunos matriculados.

192

Participaram diretamente alunos de quatro e cinco anos de idade, realizando atividades de Educação Ambiental centradas no olhar das crianças sobre o ambiente em que vivem.

O processo foi acompanhado por docentes e pesquisadores ao longo de seis meses articulado com as demais atividades realizadas com os estudantes.

As seguintes etapas foram componentes do processo:

1. Três desenhos do pátio da escola: dois no momento em que estavam na sala de aula e um desenhado *in loco*, a partir de suas observações, no pátio da escola;
2. Dois desenhos de uma praça próxima a escola, um pré-visita, e outro pós-visita. A área na qual os estudantes visitaram possui aproximadamente um hectare. É arborizada, possui ambientes de lazer e esportes, um amplo gramado, árvores e canteiros, caracterizado pelo frequente fluxo de adultos e crianças.
3. Desenhos livres, a partir da percepção dos alunos, sobre as temáticas: Mar, Mata e Deserto;

4. Avaliação de imagens da natureza pelos estudantes indicando se “aprovavam” ou “não aprovavam”.

Embora as conclusões presentes neste estudo correspondem à totalidade das atividades, este artigo analisa com mais profundidade apenas os itens 2) e 4). O trabalho em campo foi previamente organizado com a escola, e teve o acompanhamento da professora titular da turma e autorizações assinadas pelos pais dos alunos para leva-los ao local.

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma: a) primeiramente foi realizada uma saída a campo, onde foi visitada a praça em frente à escola, sendo produzidos pelos alunos desenhos representativos do local, antes e depois desta visita analisados e procurando identificar seus significados bem como a presença e ausência de elementos do ambiente natural e construído por eles observados, a análise dos desenhos foi realizada com base nos relatos dos alunos a respeito do que haviam representado. b) em outro encontro com a turma, foram levadas imagens relacionadas à natureza para que as crianças realizassem uma avaliação.

A adoção de desenhos para identificar a percepção ambiental prévia a uma atividade em educação ambiental tem sido adotada em um elevado número de estudos (Martinho e Talamoni, 2007; Reigada e Tozoni-Reis, 2004). Além disto, conforme Vygotsky (1989), o desenho possui diferentes fases de acordo com o desenvolvimento de cada criança. Assim, mesmo crianças de uma mesma idade podem apresentar desenhos das mais diferentes formas, exigindo do pesquisador especial atenção e conhecimento do público estudado. Independente da metodologia a ser adotada, em toda ação de educação ambiental devem ser identificadas, previamente, as concepções dos sujeitos a serem abordados, visando um adequado planejamento das atividades pedagógicas adotadas (Azevedo, 1989; Reigota, 2007).

Após o término da criação dos desenhos, os pesquisadores dialogaram com as crianças a fim de identificar o que elas perceberam e observaram na praça com base no princípio de “observar, ouvir e perguntar” focada na percepção ambiental (Whyte, 1977).

Os desenhos foram categorizados a partir da Análise de Conteúdo buscando evidenciar as regularidades encontradas nas produções dos estudantes. Após a conversa com os alunos, a fim de identificar as intenções de seus desenhos, os elementos por eles representados foram tabulados e organizados em gráficos para facilitar a análise dos resultados encontrados. (Bauer e Gaskell, 2008).

Na segunda fase da coleta de dados, foram apresentadas para os alunos 11 imagens relacionadas ao ambiente, algumas destas figuras apresentavam situações de degradação ambiental. Os alunos receberam placas com expressões de aprovação (uma imagem de um dedo polegar verde apontado para cima) e desaprovação (dedo polegar vermelho apontado para baixo) que deveriam ser utilizadas para avaliar as imagens apresentadas. Ao longo das atividades, foram feitos registros das falas e dos discursos das crianças no momento e após avaliarem as imagens.

Os dados foram quantificados atribuindo uma nota equivalente a 1 (um) quando as imagens eram aprovadas, e 0 (zero) quando não aprovadas. Foi obtida então uma pontuação média para cada imagem representada em percentuais de 0 a 100% utilizando as ferramentas da Estatística Descritiva.

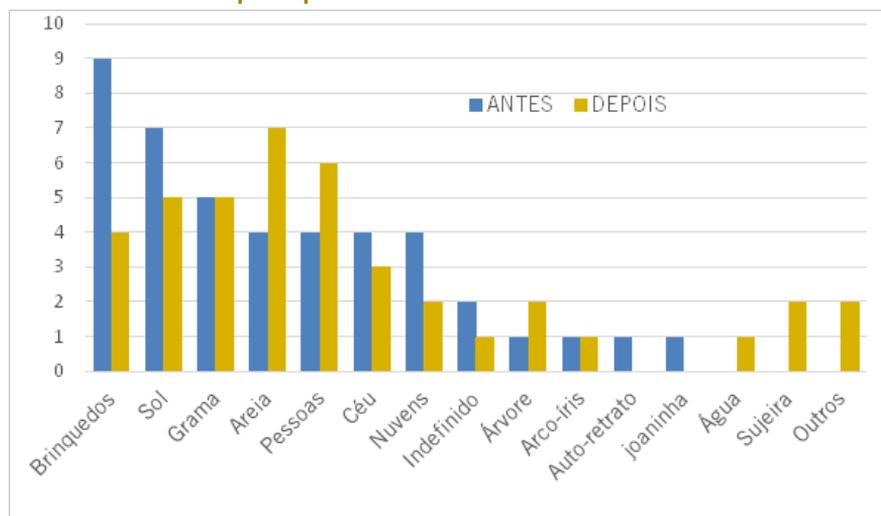
A perspectiva teórica adotada como princípio de pesquisa no presente estudo está centrada na “grounded theory” ou Teoria fundamentada em dados envolve uma estratégia de pesquisa na qual os processos teóricos são construídos a partir daquilo que os dados apresentam. Embora haja distintos desenvolvimentos de pesquisas do espectro da “grounded Theory”, no presente estudo o objetivo está centrado nos elementos que aparecem (ou não) nos desenhos visando compreender melhor o olhar das crianças sobre o ambiente do seu entorno (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2007). Diante do conjunto de dados qualitativos e quantitativos buscando compreender a percepção dos alunos sobre o entorno em que vivem e sobre imagens de diferentes cenários de ambiente natural e construído com base na utilização de estratégias qualitativas e quantitativas, caracteriza-se o presente estudo como sendo realizado com Método Misto (Cresswell & Clark, 2011; Cresswell, 2013; Dal-Farra E Lopes, 2013).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 1 apresenta a descrição dos dados com a categorização inicial dos elementos presentes nos desenhos dos estudantes. O número indica a quantidade de alunos que representou cada elemento. Para melhor observar os dados foram criadas duas categorias que englobam: a) elementos bióticos da natureza como plantas, pessoas e animais; b) elementos abióticos da natureza onde foram incorporados desenhos como sol, nuvem e água.

FIGURA 1

## Número de alunos que representaram cada elemento nos desenhos



É possível verificar a predominância de brinquedos nos desenhos pré visita, indicando que, ao evocar as suas memórias a respeito da praça em questão, ou de uma outra, as crianças a concebem como um espaço de lazer, de brincadeiras utilizando brinquedos, e, principalmente o playground, já que os componentes deste espaço foram os mais lembrados e desenhados por parte dos alunos, especialmente o gira-gira e o balanço.

Tais dados, possivelmente decorram da atração das crianças pelos objetos assim descritos devido à faixa etária estudada, porém, esse aspecto tem sido recorrente nos estudos realizados com os alunos desta escola (Rocha et al., 2015). Inclusive, ao desenharem o pátio da escola a referida predominância dos brinquedos ocorreu de forma semelhante, o que evidencia a escassa possibilidade de contato com os ambientes naturais, assim como a forte ocupação urbana com construções e edificações se sobrepondo aos espaços naturais nas regiões onde estes alunos vivem.

A crescente urbanização e o desenvolvimento indiscutível de hábitos *indoor* tem tornado as crianças cada vez mais desacostumadas à presença em ambientes abertos e caracterizados pela arborização.

Asseverando a relevância deste fenômeno Miller (2005) relata estudos demonstrando que as pessoas reconhecem com facilidade os logos de empresas e desconhecem as plantas nativas e aves de sua região evidenciando a existência de uma pronunciada distância entre os seres humanos

e o mundo natural, conduzindo as pessoas para uma indiferença coletiva demandando ações geradoras de maior valorização do contexto ecológico por parte da população buscando a conservação da biodiversidade.

Entre os elementos abióticos, predominaram o sol e a areia em ordem inversa de frequência quando comparados os dados de antes e depois da visita, além do céu e das nuvens.

Elementos bióticos, excluindo o ser humano, aparecem representados apenas com a grama e as árvores por um contingente reduzido de estudantes e uma joaninha evocada na memória por uma aluna antes da visita refletindo, mais uma vez, o reduzido contato dos alunos com espaços caracterizados por abundância de animais. Preocupante ainda, é o fato da reduzida presença da arborização no conjunto das percepções de ambiente por parte deles, reflexo do número cada vez menor de árvores em nossas cidades e, mais preocupante ainda, de sua ausência no “imaginário ambiental” dos estudantes quando lembram de uma praça urbana, tornando-as componentes talvez desimportantes na concepção das crianças. Inclusive, nas atividades de recreação, tais como contos e canções infantis, utilizam-se elementos mais diversificados do que nas experiências cotidianas dos estudantes. Foram representados por eles grama (5 alunos), joaninha (1 aluno), mata e árvores (1 aluno).

196

Com relação aos seres humanos, na pré visita, os estudantes desenharam a professora (2) e os colegas (2), alterando, na pós-visita, para o desenho de outras pessoas que lá estavam (6) em decorrência da presença, no momento da visita, de jovens e adultos na praça.

Os brinquedos apareceram nos desenhos pós visita com menor frequência, talvez em decorrência da presença de muitos aspectos que foram observados com maior atenção pelos estudantes, incluindo tantas outras opções de brincadeiras, sem necessariamente o uso de um objeto específico.

Pode-se notar que no desenho que fizeram anteriormente a ida à praça, o sol foi representado por sete alunos, indicando uma associação entre as atividades ao ar livre e dias ensolarados. Céu, nuvens e areia foram representados por quatro alunos na pré visita, ocorrendo, na pós-visita, um aumento de representações da areia facilitada, provavelmente pela experiência sensorial proporcionada pela atividade, tal como pode ter ocorrido com a grama. O arco-íris foi desenhado por apenas um aluno, embora este fenômeno não estava presente no momento da visita à praça.

Em relatório da UNESCO a respeito da Educação para o desenvolvimento sustentável, os autores discorrem a respeito da relevância dos primeiros 8 anos de vida na educação do ser humano visando ao sucesso da

futura participação efetiva na sociedade, havendo uma ligação direta entre o potencial de desenvolvimento na infância e o potencial da nação para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2014).

No que tange à inserção da Educação Ambiental nas escolas brasileiras, os dados são preocupantes no item “atividade comunitária de manutenção de hortas, pomares e jardins”, cujos índices eram de 27,2%, os maiores no Brasil (Veiga, 2005) na época do levantamento realizado.

Dados de 2012 indicam que 43,1% das creches brasileiras e 23,8% das Pré-escolas possuem parques em suas dependências associados a elevados problemas de infraestrutura a serem saneados (Brasil, 2015a).

Percebe-se que há um distanciamento das crianças em relação ao ambiente natural, tendo em vista a presença reduzida de elementos deste nas representações dos estudantes e mesmo nos próprios locais em que os estudantes convivem. Nesse contexto, a Educação Ambiental ganha um espaço relevante e pode decisivamente contribuir para que os estudantes atuem de forma mais participativa no local em que habitam (Brasil, 1998).

A Tabela 1 apresenta uma síntese das mudanças dos elementos presentes nos desenhos relacionados à praça comparados com as alterações verificadas nos desenhos destes mesmos alunos em relação ao pátio da escola.

**TABELA 1**  
**Variação das presenças de cada elemento presente nos desenhos comparando a pré visita com a pós visita**

Elemento	Praça	Pátio (Rocha et al., 2015)
Brinquedos	-5	-8
Sol	-2	-7
Areia	3	-3
Céu	-1	-7
Gramma	0	-5
Árvores	1	7

Verifica-se que a diminuição ocorrida em relação aos brinquedos presentes nos desenhos de nove alunos antes da visita e quatro alunos após a visita, assim como do sol foi semelhante ao ocorrido quando da realização de atividades relacionadas ao pátio.

É preocupante o fato da urbanização gerar um efeito homogeneizante sobre os habitats, reduzindo drasticamente o número de espécies e construindo um cenário dominado pelos seres humanos e suas construções. E as consequências são cada vez mais drásticas já que as crianças de hoje formam as suas concepções de ambiente e impacto ambiental de acordo com o que observam na infância gerando uma redução, ao longo do tempo, das expectativas em relação ao ambiente e das áreas próximas às moradias urbanas. Na contemporaneidade, o espaço dedicado a atividades “outdoor” tem sido cada vez menor (Miller, 2005; Proença et al., 2014).

### 3.1 AVALIAÇÃO DE IMAGENS DA NATUREZA COM E SEM PRESEÇA DE EFEITOS ANTRÓPICOS

*É preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, a esse fluxo de vida de que participamos (Sauvé, 2005).*

Inspirada no princípio acima, a autora salienta a importância dos estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, exaltando a relevância do debate junto aos atores da educação, reconhecendo e valorizando a diversidade dos modos de apreender o mundo e de a ele vincular-se (SAUVÉ, 2005).

198

Nessa perspectiva, a articulação entre as representações de natureza e o amálgama cultural que se traduz no olhar que possuímos sobre o ambiente natural e o construído, indicando caminhos para trabalhar com as crianças no sentido de promover práticas educativas relevantes para o seu desenvolvimento.

Stern et al. (2014) elenca os principais aspectos a serem incluídos em ações de educação ambiental, entre eles, o envolvimento ativo e vivencial dos problemas ambientais e o a realização de atividades centradas na aprendizagem dos estudantes desenvolvendo habilidades e percepções das suas experiências.

No presente estudo, o processo de tomada de decisão por parte dos estudantes avaliando as imagens conduziu a experiência para o protagonismo de cada um ao emitir a sua opinião diante das imagens, gerando expressões tais como:

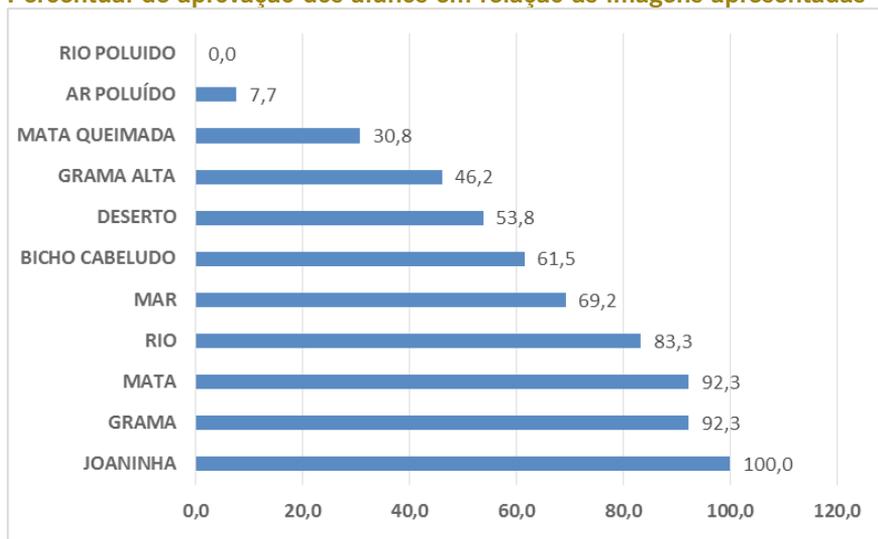
- “A grama tá bem cortadinha”;
- “O bicho cabeludo queima”;

- “Quem colocou o lixo lá vai ter que tirar!”; “Eu gostei do rio”;
- “Eu gostei das flores”;
- “Não pode por lixo na água porque tem peixes!”.

Esses foram alguns dos relatos dos alunos quando avaliaram as imagens, cujos resultados apresentados como percentuais de aprovação estão representados na Figura 2 (abaixo):

FIGURA 2

### Percentual de aprovação dos alunos em relação às imagens apresentadas



Verifica-se que os estudantes apontaram um percentual semelhante de aprovação para imagens que suscitam natureza “sem avarios” realizados pelo ser humano, especialmente a grama, a mata, o rio e, com percentual menor, o mar. Tais ambientes apresentaram valores superiores a cenários como o deserto (53,8%) e a grama alta (46,2%), esta última considerada, culturalmente como “indesejável” pela população como um olhar tipicamente urbano que valoriza o “jardim bem cuidado”, ou seja, um critério de limpeza de ambientes naturais. Ou seja, ao contrário da consideração anterior a respeito do ambiente, a vegetação considerada urbanamente excessiva, não é valorizada como um indicador da vida que nela encerra, da possibilidade de desenvolvimento da fauna de insetos e demais seres que podem crescer naquele ambiente.

Há uma concepção de que estes ambientes são “sujos”, ou, como popularmente se diz “junta bichos” que, no olhar urbano pouco afeito à concepção de uma integralidade do ambiente natural como contexto rico em biodiversidade, especialmente nos últimos anos em que a disseminação de focos de insetos vetores ou transmissores de doenças tem gerado a publicização de informações alarmantes em relação aos perigos à saúde humana.

É possível demonstrar com os resultados algo comumente observado pela docente/pesquisadora quando do convívio com os estudantes, ou seja, a adoção de uma repulsa por insetos tais como as larvas, denominadas, no presente caso, como “bicho cabeludo”, em virtude da presença de cerdas que podem liberar substâncias urticantes (Cardoso, 2005; Correa et al., 2004).

Estudos com diferentes perspectivas tem demonstrado que muitas espécies de insetos e aracnídeos ocupam um papel de vilão na população em geral, indicando que, especialmente alguns deles, são tidos como indesejáveis, nojentos e até perigosos (Franklin, 1999, Lopes et al., 2014).

Davey (2002) aborda esse aspecto em relação às aranhas e a aversão a animais referidos tradicionalmente como nojentos, como as lesmas, os vermes e as larvas, sendo algo peculiar às culturas de origem europeia, em que repugnância, contaminação e doenças se encontram associados a esses seres. No entanto, em algumas regiões da África, do Caribe, Índia, China e para os aborígenes australianos, tais animais não apresentam uma relevante associação com o medo de doenças, servindo, inclusive, de alimento. Laurent (2002), analisando a cultura japonesa, encontrou resultados interessantes a respeito dos significados culturais dos insetos, numa vasta área denominada de etnozootologia, através do estudo da categoria “mushi”, representada pelas larvas, insetos e outros animais relacionados a ouvir os seus sons, admirá-los e ingerir algumas espécies.

Os insetos compõem a dieta das pessoas em muitos lugares do globo, incluindo formigas, larvas de diferentes insetos e grilos (HARRIS, 1999, p. 195); entretanto, há uma rejeição em muitas culturas ocidentais a incluir insetos como alimentos. Segundo o autor, os ocidentais não os comem porque eles são “sujos” ou “repugnantes”. O que ocorre é o contrário. Eles são sujos e repugnantes porque não os comemos (idem, p. 192).

Por tais razões, as questões culturais engendram elementos cruciais em relação à educação ambiental, indicando possíveis caminhos a serem trilhados em relação às estratégias a serem empregadas na educação.

Em que pese a necessidade de demonstrar às crianças que, de fato uma parcela dos seres pode gerar problemas de saúde, é relevante circunscrever esses eventos a um conjunto restrito de hábitos humanos e o papel que os insetos ocupam em nossas vidas tem fortes traços deixados pelas narrativas que os associam à propagação de doenças. O Brasil apresenta em sua história inúmeros episódios que retratam o combate às endemias e epidemias transmitidas por eles.

Independentemente dos resultados, as atividades demonstraram a relevância de incluir atividades nas quais os estudantes realizam avaliação do material, especialmente quando podem expressar livremente as razões para as suas escolhas.

Ressalta-se que a indicação precisa da origem das representações empregadas por eles foge ao escopo do presente estudo assim como se constitui em aspecto de difícil constatação precisa.

Ou seja, mesmo com o acompanhamento das turmas ao longo do período letivo, nos é difícil reconhecer com acuidade se a aversão de um número elevado de estudantes ao “bicho cabeludo” se origina dos pais, da escola, ou mesmo da mídia neste momento em que nos encontramos imersos em imagens e representações de diferentes origens.

No entanto, este e outros tantos aspectos que permeiam a vida de nossos estudantes podem ser perscrutados no momento de realizar atividades de construção de desenhos na educação ambiental e no qual conhecimento, valores e procedimentos podem ser articulados para o desenvolvimento de saberes relevantes para as crianças e para a continuidade de suas construções ao longo de suas vidas escolares.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário de desenvolvimento em que vivemos, é notável a redução do contato humano com os elementos naturais, aspecto que tem se tornado uma problemática a ser discutida, tanto para o ensino de ciências e para a educação ambiental, como para questões de saúde pública.

No presente caso, corroborando com análises já realizadas no contexto escolar em questão, a percepção dos alunos em relação ao ambiente, mesmo em áreas abertas está focada predominantemente nos brinquedos, havendo pouca atenção e reduzido significado por parte das crianças em relação às atividades de lazer em relação ao ambiente natural.

Deste modo, há uma necessidade de desenvolver uma maior proximidade das crianças com o ambiente natural e, necessariamente, ampliar as suas percepções em relação aos elementos bióticos e abióticos que compõem o entorno em que vivem.

Fica evidenciado, com esta pesquisa, a importância do trabalho contínuo com crianças relacionado à Educação Ambiental, pois desde o início da Educação Básica o aluno pode aprender a conviver com o ambiente para que possa conservá-lo, contribuindo para que se torne um cidadão sensível aos desafios ambientais contemporâneos.

---

## REFERÊNCIAS

- Abreu, M; Zanella, N. J. A. (2015). Percepção de Riscos de Inundações: estudo de caso no bairro Guabiraba, Maranguape- Ceará. *Revista OKARA: Geografia em debate*, v.9, n.1, p.90-106.
- Antonio, D. G., & Guimarães, S. T. L. (2005). Representações do meio ambiente através do desenho infantil: refletindo sobre os procedimentos interpretativos. *Educação ambiental em Ação*, Novo Hamburgo, (14).
- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. A. (1989). Conseqüências psicológicas da vitimização de crianças e adolescentes. *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu Editora.
- Bastos, R. P. (2011). Representações sobre o Meio Ambiente de Alunos da Educação Básica de Palmas (TO). *Ciência e Educação*, v.17, n.2, p.353-364.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (Eds.). (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. London: Sage.
- Bogner, F et al. (2000). Risk-taking and Environmental Perception. *The Environmentalist*, v.20, p 49-62.
- Brasil. (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1999). Lei, N. o 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
- Brasil. (2015a). Ministério da Educação. INEP. Brasília.
- Brasil. (2015b). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília.
- Cardoso, A. E. C. & Junior, V. H. (2005). Acidentes por Lepidópteros (larvas e adultos de mariposas): estudo dos aspectos epidemiológicos, clínicos e terapêuticos Accidents caused by lepidopterans (moth larvae and adult): study on the epidemiological, clinical and therapeutic aspects. *An Bras Dermatol*, 80(6), 571-8. from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0365-05962005000700002&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-05962005000700002&lng=en&tlng=pt). Acesso em 21 de janeiro de 2016.
- Carmo, P. S. (2000). *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2000.

- Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, 659-675.
- Chand D. & Shrimali R. K. (2012). Comparative Study of Theories Related to Drawing in Pre-primary Students. *International Journal on Arts, Management and Humanities*, v. 1, n. 1: 93-99.
- Clemént, P. (2006). Didactic transposition and the KVP model: conceptions as interactions between scientific knowledge, values and social practices. Proceedings of ESERA Summer School, IEC, Braga, Portugal, p.9-18.
- Corrêa, M. S. et al (2004). Erucismo por *Lonomia spp* em Teresópolis, RJ, Brasil: relato de um caso provável e revisão da literatura. *Rev Soc Bras Med Trop*, v. 19, n. 5, 418-421.
- Cresswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2nd edition.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 3, 67-80.
- Davey, G. C. (1994). The "disgusting" spider: The role of disease and illness in the perpetuation of fear of spiders. *Society & Animals*, 2(1), 17-25. Disponível em: <<http://psyeta.org/as/sa2.1/davey.html>>. Acesso em: 08 de maio de 2001.
- Fazenda, I. C. A. (1999). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Papirus editora. 4ª ed.
- Ferreira, S. P. A. (1998). Dificuldades de compreensão de leitura: Análise comparativa da eficácia das estratégias de tomar notas e da imagem mental. Dificuldades de compreensão de leitura: Análise comparativa da eficácia das estratégias de tomar notas e da imagem mental.
- Fiori, A. (2006). *A Percepção Ambiental como instrumento de Apoio de Programa de Educação Ambiental da Estação Ecológica de Jataí (Luiz Antônio, SP)*. Tese de Doutorado (Ecologia e Recursos Naturais), Universidade Federal de São Carlos.
- Franklin, A. (1999). *Animals and modern cultures: A sociology of human-animal relations in modernity*. Sage.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction Publishers. New Brunswick (U.S.A.)
- Goldberg, L. G., Yunes, M. A. M., Freitas, J. V. (2005). *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr.
- Harris, M. (1999). *Bueno para comer – enigmas de alimentación y cultura*. Madrid: Alianza editorial.
- Hochberg, J. E. (1973). *Percepção*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Charmaz K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

- Laurent, E. (2001). Definition and Cultural Representation of the Category Mushi in Japanese Culture. Disponível em: <<http://www.psyeta.org/sa/sa3.1/laurent.html>>. Acesso em: 08 de maio de 2001.
- Lopes, L. A.; Valduga, M.; Athaydes, Y.; Dal-Farra, R. A. (2014). As Concepções sobre Insetos no Ensino Fundamental em Escola Pública de Sapucaia do Sul, RS. *Acta Scientiae*, v.16, n.4, Ed. Especial.
- Lucena, M. (2010). Percepção Ambiental por uma Comunidade Rural do Entorno de uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN), semiárido Brasileiro. Dissertação de Mestrado (Desenvolvimento e Meio Ambiente), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PRODEMA/UFRN).
- Martinho, L. R., & Talamoni, J. L. B. (2007). Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do ensino fundamental. *Ciência & Educação*, v. 13, n.1, 1-13.
- Mendiburu, I. V. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de educación*, v. 22, 41-60.
- Milagres, V. R; Sayago, D. A. (2012). Qualidade da Água e Doenças Relacionadas ao Saneamento Ambiental Inadequado: uma abordagem perceptiva com os moradores do distrito Taquaruçu, Palmas (TO), Brasil. *Revista Brasileira de Geografia Física*, v.6, p.1317-1332.
- Miller, J. R. (2005). Biodiversity conservation and the extinction of experience. *Trends in ecology & evolution*, 20(8), 430-434.
- Minayo, M. C. D. S. (2010). Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade (Disciplinarity, interdisciplinarity and complexity). Doi: 10.5212/Emancipacao. v. 10i2. 435-442. *Emancipação*, 10(2). Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em 21 de janeiro de 2016.
- Martínez, M. (2015). Percepción Ambiental de una Comunidad Aledaña al río Pontezuelo, Mayarí, Noroeste de Cuba. *Revista de Investigaciones Marinas*, v.35, n.1, p.56-69.
- Nicolau, M. L. M. (1994). Educação pré-escolar: fundamentos e didática. Ática.
- Pedrini, A.; Costa, E. A., Ghilardi, N. (2010). Percepção Ambiental de Crianças e Pré-adolescentes em Vulnerabilidade Social para Projetos de Percepção Ambiental. *Ciência e Educação*, v.16 n1, p. 163-79.
- Piaget, J. (1971). A formação do símbolo na criança, imagem, jogo e sonho, imagem e representação.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). A psicologia da criança. São Paulo: Difusão Européia do livro.
- Proença, M. de S., Oslaj, E. U. & Dal-Farra, R. A. (2014). As percepções de estudantes do ensino fundamental em relação às espécies exóticas e o efeito antrópico sobre o ambiente: Uma análise com base nos pressupostos da CTSA - Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente. *Pesquisa em Educação Ambiental (Online)*, v. 9, p. 51-66.
- Reigada, C., & Reis, M. F. D. C. T. (2004). Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 2, 149-159.
- Reigota, M. (2001). Meio ambiente e representações social (Vol. 41). São Paulo: Cortez.
- Reigota, M. Rejeski, D. W. (1982). Children look at nature: environmental perception and education. *The Journal of Environmental Education*, 13(4), 27-40.
- Rios, T. A. (2002). Compreender e ensinar. São Paulo: Cortez.

- Rocha, A. G. da S., Gheno, S. R., Loureiro, J. & Dal-Farra, R. A. (2015). School backyard drawings by kindergarten students: An interdisciplinary experience in the south of Brazil. *Creative Education*, v. 6, p. 2136-2140.
- Sauvé, L. (2005). Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(2), 317-322.
- Stern, M. J.; Powell, R. B.; Hill, D. (2014). Environmental education program evaluation in the new millennium: what do we measure and what have we learned? *Environmental Education Research*, v. 20, n. 5, p. 581-611.
- UNESCO. (2015). Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) – Final report. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230302e.pdf>.
- Tuan, Y. (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL.
- Veiga, A., Amorim, E. & Blanco, M. (2005). *Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Veloso, N. D. & Dal-Farra, R. A. (2015). Educação ambiental na formação inicial de professores de Matemática em Boa Vista/RR: temas Transversais e interdisciplinaridade. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*,4(2).
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Whyte, A. V. T. (1977). *Guidelines for Field Studies in Environmental Perception*. UNESCO/ Paris, (MAB Technical Notes 5).

