



# Universidad Abierta Interamericana

**Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo**

**Profesorado Universitario**

**Licenciatura en Ciencias de la Educación**

**Tesis**

**Tema:**

**Interacciones comunicativas como diálogo y los procesos mentales que generan la construcción de conocimientos**

**Alumna: NORMA BEATRIZ URQUIZA**

**Sede ITUZAINGÓ**

**Año 2008**

## Resumen

El objeto de estudio: "Las interacciones comunicativas como diálogo y los procesos mentales que generan la construcción de conocimientos en niños de 5 años" ha permitido conocer en qué medida las intervenciones docentes lo facilitan y los constructos teóricos que aportan las docentes en su discurso.

El marco teórico desarrollado comprende: los aportes de las teorías psicológica y sociocultural constructivistas del aprendizaje, los procesos cognitivos o mentales, el andamiaje o participación guiada en la práctica docente. La diferenciación entre una conversación y una conversación estructurada como diálogo conlleva a seleccionar el tipo de preguntas que es necesario formular para estimular tanto la expresión en los niños de sus ideas o creencias sobre un problema o cuestión, como escuchar a sus pares para construir por sí mismo el significado de aquello que le están comunicando, promoviéndose, en el diálogo, el desarrollo de los procesos mentales superiores.

El método de recolección de datos reunió el aporte de las técnicas: observación de clase, entrevistas de docentes y directivo para recoger información en las diferentes gestiones.

Del análisis de los datos recogidos y en el contraste realizado de esas informaciones, se desprenden conclusiones en relación a los siguientes aspectos: a) Los intercambios comunicativos como diálogo, b) formulación de preguntas de indagación, c) los procesos mentales que generan la construcción de conocimientos en los niños y d) la intervención pedagógica en relación a los marcos de referencia que sustentan.

Las implicancias de esta investigación hace necesario que las docentes sean investigadoras de su propia práctica, promoviendo instancias de revisión de sus modelos de desempeño y hacer conscientes esas significaciones, ponerlas en diálogo con las nuevas perspectivas teóricas, como una manera de iniciar el cambio: reflexión y actitud de análisis crítico permanente sobre lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace.

# ÍNDICE

---

<b>1. Introducción</b> .....	Pág. 4
1.1 Problema.....	Pág. 5
1.2 Objeto.....	Pág. 5
1.3 Justificación.....	Pág. 5
<b>2. Marco Teórico</b>	
2.1 ¿En qué consiste la construcción del conocimiento?.....	Pág. 6
2.2 El pensamiento como una construcción socio-cultural. Relación con la Zona de desarrollo próximo (Lew Vygotsky).....	Pág. 7
2.3 Aprendizaje significativo, saberes previos y motivación (David Ausubel). .....	Pág. 9
2.4 Los procesos cognitivos o procesos de conocimiento y las modalidades de representación (Jerome Bruner).....	Pág. 12
2.4.1 Las operaciones del pensamiento.....	Pág. 13
2.4.2 Intercambios comunicativos y la confrontación de opiniones entre iguales. Interacciones entre iguales y desarrollo cognitivo (Bárbara Rogoff).....	Pág. 16
2.5 El andamiaje como fundamento de la práctica docente (Bruner) y la participación guiada (B.Rogoff).....	Pág. 19
2.6 La conversación estructurada como diálogo y el proceso de pensamiento de sí mismo. ....	Pág. 21
<b>3. Integración teórica</b> .....	Pág. 24
<b>4. Metodología de la Investigación</b> .....	Pág. 29
4.1 Contexto.....	Pág. 29
4.2 Métodos de recolección de datos.....	Pág. 29
4.3 Análisis de los resultados obtenidos.....	Pág. 30
<b>5. Conclusiones</b> .....	Pág. 35
<b>6. Anexo</b> .....	Pág. 47
<b>7. Bibliografía citada</b> .....	Pág. 64
<b>8. Bibliografía consultada</b> .....	Pág. 64

## 1. Introducción

En la educación inicial existen formas de intervención educativa que se basan en concepciones, desde las cuales se asume que la educación es producto de una relación entre los adultos que saben y los niños que no saben. Sin embargo, muchos resultados de investigación en psicología cognitiva destacan el papel relevante de las relaciones entre iguales, en el aprendizaje de las niñas y los niños. Al respecto se señalan dos nociones: los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual los niños participan activamente en un mundo social lleno de significados definidos por la cultura en la que se desenvuelven.

Cuando los niños se enfrentan a situaciones en las que simplemente escuchan y siguen instrucciones para realizar una actividad determinada, se limitan las posibilidades de ejercitar las operaciones mentales, de comunicar sus ideas y de realizar estrategias espontáneas que les permitan probar soluciones e intercambiar puntos de vista. Por el contrario, en situaciones en las que se le imponen retos, demandan a los niños, que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, donde se ponen en juego la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen tanto al desarrollo cognitivo como al del lenguaje.

La participación de la maestra debe consistir en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar; en algunas, es la maestra quien planea y coordina actividades que propician la adquisición de las competencias mediante la interacción entre pares (en pequeños grupos y/o el grupo en su conjunto). En otros casos, la sensibilidad de la educadora le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa de las niñas y los niños e intervenir para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos. En estas oportunidades, los niños encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y de aprender a trabajar en colaboración.

### **1.1 Problema:**

- ❖ ¿Los docentes en el nivel inicial pueden establecer verdaderos diálogos en las interacciones comunicativas en el aula?
- ❖ ¿Las preguntas que se le hacen a los niños ponen en juego sus procesos mentales, los hacen pensar o los llevan a ejecutar acciones prefijadas y repetir lo obvio?
- ❖ ¿Qué tipo de interacciones se propician para generar el intercambio de opiniones de los niños hacia la construcción de los conocimientos?

### **1.2 Objeto:**

- ❖ Interacciones comunicativas como diálogo y los procesos mentales que generan la construcción de conocimientos en niños de 5 años

### **1.3 Justificación:**

Es de interés conocer en que medida las intervenciones docentes promueven el diálogo en los intercambios comunicativos y como producto de esas interacciones se estimulen los procesos mentales para un aprendizaje constructivo. Directivos y docentes expresan esos conceptos en apreciaciones al referirse a las estrategias didácticas que se implementan.

La inquietud de esta investigación es conocer en qué medida lo que se dice que se hace, porque se debe hacerlo, llega a ser realidad

Se ha podido apreciar que los diferentes actores citados confunden simples conversaciones como diálogos, indagación de saberes previos como meros cuestionarios de preguntas y respuestas sobre conocimientos que son obvios para los chicos, produciéndose una comunicación unidireccional docente-niño, poniendo de manifiesto que el docente es el que sabe y es a él al que el niño debe satisfacer.

Es necesario hacer una reconceptualización de los conceptos señalados como objeto de esta investigación, que permita incluirlos como debate en el discurso didáctico y plantear nuevas ideas en la intervención docente en el aula.

## 2- Marco Teórico

### 2-1 ¿En qué consiste la construcción del conocimiento?

Según Jean Piaget, en sus estudios sobre epistemología genética, en los que determina las principales fases en el desarrollo cognitivo de los niños, elaboró un modelo explicativo del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje en general, a partir de la consideración de la adaptación de los individuos al medio.

Piaget hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico. Considera que los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación del psiquismo humano son la asimilación y la acomodación. Ambas son capacidades innatas que por factores genéticos se van desplegando ante determinados estímulos, en muy determinadas etapas o estadios del desarrollo.

A través de la asimilación, el individuo explora, incorpora y transforma elementos de su medio. Cuando actuamos sobre los objetos los incorporamos y transformamos en función de los esquemas que tenemos. Pero, el medio, en numerosas ocasiones, provoca situaciones a las que no podemos responder adecuadamente en función de nuestros esquemas previos. Se produce entonces una situación de conflicto, de *desequilibrio*, porque los esquemas previos no sirven para actuar sobre ese nuevo objeto. Esa situación sólo podrá superarse si se produce una reestructuración de los esquemas.

Mediante la acomodación, el sujeto se modifica con el fin de resolver las situaciones particulares que se le presentan. Así en la transformación que realizamos de nuestros esquemas previos podemos incorporar los diversos objetos de la realidad. Si sólo existieran procesos asimilatorios no habría posibilidad de cambio, precisamente es la acomodación la que propicia el cambio. Es necesario que estos dos procesos se encuentren en equilibrio para poder afirmar que estamos en presencia de un proceso adaptativo.<sup>1</sup>

Piaget concibe el desarrollo como una sucesión de diferentes estadios que se caracterizan por la construcción y utilización de unos esquemas determinados. Son tres los estadios de desarrollo cognitivo universales: el

---

<sup>1</sup> Harf R, Pastorino E, Sarlé P, Spinelli A, Violante R, Windler R. Nivel Inicial: Aportes para una didáctica. 2ª ed. Buenos Aires: El Ateneo; 1997

sensorio motor, de las operaciones concretas y de las operaciones formales. En todos ellos, la actividad es un factor importante para el desarrollo de la inteligencia, ya que el sujeto, en la construcción del propio conocimiento deberá interactuar en forma constante con su medio. Lo que se puede aprender en cada momento depende de la propia capacidad cognitiva, los esquemas previos (de acción u operatorios) y las interacciones en que se involucre para compensar las situaciones perturbadoras que el medio le provoca y al acomodarse logra esquemas enriquecidos en complejidad y reestructurados en un nivel superior.

## **2.2 El pensamiento como una construcción socio-cultural. Relación con la Zona de desarrollo próximo (Lew Vygotsky)**

Vygotsky considera que las funciones psicológicas superiores son construidas por el sujeto en el contexto social, a partir de actividades que están socialmente mediadas. Al igual que Piaget, sostiene que el desarrollo va desde la acción al pensamiento, pero con la gran diferencia de que para el autor soviético esa acción tiene que estar mediada socialmente ¿Pero, en qué consiste esa mediación? , la mediación es lo que posibilita la transformación o el cambio, en el mundo físico y en el mundo social. Nuestras acciones, tanto las que realizamos en el mundo físico con los objetos (acciones instrumentales), como las que realizamos en el mundo social con las personas o con nosotros mismos (acciones psicológicas), están mediatizadas por el uso de instrumentos o herramientas.

Las herramientas son diferentes dependiendo del tipo de acción:

1) Las herramientas materiales o técnicas son las que utilizamos cuando actuamos en el mundo de los objetos y se caracterizan porque están externamente orientadas y producen cambios en los objetos.

2) Las herramientas psicológicas (signos y símbolos) son las que utilizamos en la relación con las otras personas o con nosotros mismos, y se caracterizan porque están internamente orientadas y se dirigen a producir cambios en la mente y en la conducta. Para Vygotsky, ambos tipos de herramientas o mediadores están vinculados en su origen. La clave de que la conducta instrumental (de alcanzar o agarrar) llegue a convertirse en signo se

encuentra en los otros. Y, también en los otros reside la posibilidad de que los signos se conviertan más adelante en un proceso psicológico interno. Vygotsky formula esta idea como la ley fundamental del desarrollo a la que denomina «ley genética general del desarrollo cultural» también conocida como la ley de la doble formación de las funciones psíquicas superiores:

«Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos».<sup>2</sup>

Vygotsky plantea el problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores como incorporación de signos que se han ido construyendo en la historia sociocultural de la especie humana.

La conexión entre el plano de funcionamiento externo, constituido por las interacciones sociales, y el plano interno, referido al funcionamiento psicológico superior, se consigue mediante la internalización, que es el proceso que transforma los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. No consiste en una mera copia o traducción de las características del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, sino que implica una reconstrucción interna que modifica su estructura y funciones.

Vygotsky no explicitó los mecanismos concretos que permiten el paso de lo externo a lo interno, tampoco explicó cómo los niños van dominando e interiorizando los signos que su cultura pone a su disposición.

La concepción vygotskiana del desarrollo, implica la existencia de relaciones dialécticas entre el desarrollo y el aprendizaje. Se trata de procesos diferentes pero inseparables: el aprendizaje es condición necesaria para el desarrollo, pero al mismo tiempo, el aprendizaje depende del *desarrollo previo* del niño, de que pueda incorporar, a través del otro, esas herramientas de relación que su cultura le ofrece. Pero, para Vygotsky, el aprendizaje no sólo depende del *desarrollo previo o actual*, sino que depende también del

---

<sup>2</sup> Vygotsky L. S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores . 1ª ed.Barcelona: Crítica, 1979. pág. 92-94



*desarrollo potencial*, determinado por lo que el niño puede hacer con la ayuda de otros.

El concepto vygotkiano de *zona de desarrollo próximo (ZPD)* constituye la síntesis de esa relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo:

*«No es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz».*<sup>3</sup>

### **2.3 Aprendizaje significativo, saberes previos y motivación ( David Ausubel)**

La propuesta de Ausubel resulta interesante por estar centrada fundamentalmente en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación que se da a través de la instrucción. Al igual que Vygotsky, su teoría dedica gran tiempo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conceptos científicos que se dan a partir de los previamente formados por el niño en la vida cotidiana.

Esta teoría enfatiza en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción de dichas estructuras ya presentes en el sujeto y la nueva información, pero a diferencia de la teoría genética de Piaget o la propia Gestalt, se asume, al igual que en la posición vygotkiana, que para que esa reestructuración se produzca se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que ha de desequilibrar las estructuras existentes. La situación de aprendizaje se da conforme a dos dimensiones, un tipo de aprendizaje realizado por el niño, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información (aprendizaje memorístico o repetitivo) a otro tipo, de aprendizaje significativo, tránsito que se da mediante una estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje.

---

<sup>3</sup> Vygotsky L. S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores . 1ª ed.Barcelona: Grijalbo, 1988. pág 133

El aprendizaje significativo es aquel que puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el niño ya sabe. Es decir, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el niño, cuando el material adquiere significado a partir de su relación con los conocimientos anteriores. Para esto es indispensable que el material a aprender posea un significado en sí mismo, que no tenga una relación arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes, y que el niño disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado.

Ausubel señala que el aprendizaje de estructuras conceptuales no puede alcanzarse solamente por procedimientos asociativos o memorísticos, aunque en muchos momentos del aprendizaje escolar puede haber momentos memorísticos, aunque estos van perdiendo gradualmente importancia en la medida en que el niño adquiere más conocimientos y puede establecer relaciones significativas con cualquier contenido.

El aprendizaje significativo exige determinadas condiciones, tanto en el nuevo material (que no sea arbitrario y que posea significado en sí mismo, tener elementos organizados en una estructura de orden lógico, entre otros) y como en el niño (existencia de una predisposición para el aprendizaje significativo, realización de un esfuerzo, que su estructura cognitiva contenga ideas inclusoras o ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material, etc.). Esto indica que la transformación del significado lógico en significado psicológico no está asegurada sólo con estructurar los materiales, pues en última instancia los significados son siempre una construcción individual, y requieren de la interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente. Esto es evidentemente muy similar a la acomodación piagetiana, donde la nueva información aprendida modifica la estructura cognitiva ya asimilada previamente. En la teoría de Ausubel el aprendizaje significativo es la vía mediante la cual el sujeto asimila la cultura, lo cual también lo relaciona estrechamente con el marco teórico general de la teoría histórico-cultural de Vygotsky.

En función de la naturaleza del conocimiento adquirido, el aprendizaje significativo puede asumir tres tipos básicos: <sup>4</sup>

1. Aprendizaje de representaciones, el más próximo al aprendizaje repetitivo, y en el cual las palabras particulares representan (y en consecuencia significan psicológicamente) las mismas cosas que sus referentes. Se trata entonces de la adquisición del vocabulario, que tiene a su vez dos variantes: previo a los conceptos, y posterior a la formación de conceptos.

2. Aprendizaje de conceptos, basado en situaciones de descubrimiento como la diferenciación, la generalización, la formulación, comprobación de hipótesis, etc., en la asimilación de tales conceptos.

3. Aprendizaje de proposiciones, como consecuencia del anterior, que consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en un parlamento que contiene dos o más conceptos.

La mayor parte de los aprendizajes significativos son *subordinados*, es decir, la nueva idea aprendida se encuentra subordinada jerárquicamente a una preexistente, dándose una diferenciación progresiva de las mismas. Pero a su vez también se da el aprendizaje *supraordinado*, proceso inverso a la diferenciación, en el que las ideas preexistentes son más específicas que la idea a adquirir, donde se produce una reconciliación integradora que da lugar al surgimiento de un nuevo concepto más general o supraordinado; y el *combinatorio*, donde las nuevas ideas están al mismo nivel de las preexistentes, sin jerarquía, lo que puede conducir a ubicarlos dentro de otro concepto más general.

---

<sup>4</sup> Ausubel, D. P. "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. 1ªed. Buenos Aires :El Ateneo. 1973.

## **2.4 Los procesos cognitivos o procesos de conocimiento y las modalidades de representación (Jerome Bruner). Esquemas de conocimiento**

Bruner considera al lenguaje como un instrumento fundamental del pensamiento y en consecuencia para el acceso al conocimiento que posibilita su integración a la cultura de su sociedad. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. Según él, el niño representa al mundo a través de tres fases: la ordenadora, la icónica y la simbólica. La primera corresponde a las acciones habituales del niño, la segunda representa la imagen y la tercera está relacionada con el simbolismo propio del lenguaje y con cualquier otro sistema simbólico estructurado. Son independientes y parcialmente combinables; ante una situación desconocida alguna de esas formas de representación entra en conflicto y entre las otras dos buscan la solución, potenciando el desarrollo cognitivo a otro nivel más elevado.

La concepción constructivista entiende los conocimientos previos de los alumnos en términos de *esquema de conocimiento*. Un esquema de conocimiento es la representación que sobre una parcela de la realidad posee una persona en un momento determinado (Coll, 1983). Dichos esquemas tendrán una estructura dinámica que varía con el tiempo, también sugiere que en este mosaico hay áreas coherentes que contribuyen a la identidad particular de una persona y, que deberíamos reconocer que los factores afectivos se integran con los factores cognitivos en los esfuerzos que hace la persona para darle sentido a la experiencia. Los alumnos no tienen un conocimiento global de la realidad, sino de ciertos aspectos de ésta que dependerán del contexto en que vivan, de su experiencia personal, etc. Los esquemas de conocimiento no pueden concebirse como copias de la realidad, o al menos de una realidad objetiva, sino que suponen una representación personal de la realidad. Los esquemas de conocimiento no están constituidos de material experiencial, sino simbólico. La estructura cognoscitiva podría entenderse como un conjunto de esquemas conceptuales convenientemente relacionados.

En todo aprendizaje significativo existe transferencia en el sentido de que es imposible concebir ningún dato de aprendizaje que no sea de alguna manera afectado por la estructura cognoscitiva y, de la misma manera, esta nueva experiencia afectará a la estructura cognoscitiva modificándola.

#### **2.4.1 Las operaciones del pensamiento**

Según Louis Raths y otros, “pensar es una manera de aprender, de investigar el mundo de las cosas, si el pensamiento tiene una finalidad, entonces los hechos así descubiertos podrán servir a lograrla”.<sup>5</sup> Además, al subrayar la importancia de los procesos del pensamiento destaca la necesidad de que el maestro preste atención a lo que los niños dicen y escriben, y también a lo que él mismo diga y haga.

Los procesos mentales han sido catalogados en divisiones inferiores y superiores. Las inferiores incluyen el funcionamiento de los órganos de los sentidos y aún dentro de esa categoría inferior, están las experiencias sensoriales que implican recordar, reconocer y evocar con fidelidad de la evocación al original.

La calidad de un proceso mental superior es la cantidad de cambio que introduce el individuo, es decir, su aporte al original. Pero también otra forma de reconocer lo inferior –superior se la relaciona con la complejidad. El proceso inferior es simple y no refinado, no choca con otros procesos. La memoria proporciona la materia prima. Más esa materia prima o datos se presentan como una serie inconexa, en una sucesión temporal. Le queda librado a un proceso mental superior establecer una conexión entre un punto suelto y otro, integrarlos y unirlos en un nuevo ente subjetivo.

Por ejemplo, puede verse fácilmente que interpretar la experiencia pasada algo que se experimenta ahora es totalmente distinto de recordar algo que se ha experimentado en el pasado.

---

<sup>5</sup> Raths L E, Wassermann y otros, *Cómo enseñar a pensar, teoría y aplicación*. 8ª ed. Buenos Aires: Paidós Studio; 2005

Cuando se ha comprometido uno de los procesos mentales superiores como la evaluación o interpretación, puede observarse que “la evaluación” requiere comparación, análisis, crítica y formulación de juicios, de la misma manera “interpretar” implica traducir, comparar, deducir y vaticinar; son procesos complicados, del choque entre un proceso con el otro.

El choque de procesos puede advertirse más claramente en la relación entre procesos superiores e inferiores. Al comparar, se analiza, se interpreta y se evalúa, pero éstos se ponen en juego con los procesos inferiores de reconocimiento, recuerdo y asociación. De por sí, los procesos inferiores no abarcan automáticamente los superiores. Pero la concentración en los superiores fortalecen y comprometen los inferiores. A pesar de esto, muchas prácticas de enseñanza parecen mantener el interés sobre los procesos inferiores.

Raths sostiene “que los ejercicios y problemas no tiene que ser una especie de rompecabezas, intelectualmente lejanos e inútiles”.<sup>6</sup> La solución de un rompecabezas, aunque favorezca la “acrobacia” mental, tiene poco valor en términos de transferencia.

Para llegar a ésta el ejercicio debe estar estrechamente vinculado con las situaciones que se encuentran en la realidad.

- Observar: Es descubrir cosas, aprendemos a ver y a reparar en lo que antes no percibíamos. Se desarrolla un criterio discriminativo y es importante compartir las observaciones realizadas sobre objetos, sucesos o hechos. Los fines de las observaciones deben ser suficientemente claros, orientados por un propósito definido.
- Comparar: Es la posibilidad de observar diferencias y similitudes. La tarea de comparar puede variar mucho en dificultad y objetivo. Lo que los niños ven y nos dicen que han visto depende con frecuencia de los propósitos que orientaban la labor asignada. Este proceso de comparar implica abstraer y retener mentalmente la abstracción, mientras se concentra la atención de los objetos comparados.
- Resumir: Es establecer de modo breve o condensado la sustancia de lo presentado y replantear la esencia del asunto o las ideas centrales.

---

<sup>6</sup> Raths L E, Wassermann y otros. Obra citada

Se empieza por reflexionar retrospectivamente sobre las experiencias pasadas y se puede hacer de variadas maneras. Por ejemplo: recuerdos en una secuencia temporal del relato de un cuento escuchado, película, programa de TV, de alguna actividad realizada, etc.

- Clasificar: Cuando clasificamos o distribuimos cosas, las agrupamos conforme a ciertos principios o criterios. Esto obliga a examinarlos y ver las cosas que tienen en común para reunir esos objetos o esas ideas.

Desde muy pequeños, los niños sufren la influencia de los sistemas de clasificación, como son los aparadores de la cocina, las habitaciones de la casa, etc. donde ciertas cosas pertenecen a determinado lugar. En el Jardín de Infantes, en las salas hay sectores y rincones de juego donde pueden observarse la pertinencia de objetos y materiales y que los niños al jugar y al trabajar se los ve improvisar sus esquemas de clasificación. Clasificar es poner orden en la existencia y contribuye a dar significado a la experiencia. Encierra análisis y síntesis. Alienta a los niños a ordenar su mundo, a pensar por sí mismo, a sacar sus propias conclusiones y es una experiencia que puede contribuir a que niños y jóvenes maduren positivamente.

- Interpretar: Es un proceso por el cual damos y extraemos cierto significado de nuestras experiencias. Si se pregunta cómo se deduce, se dan explicaciones y datos que responden a esa interpretación. A veces las conclusiones a que se llegan son más seguras, pero hay ocasiones en que es imposible extraer de la experiencia elementos de clara significación, pues los datos disponibles son limitados para conseguir otro resultado. Los niños tienden a generalizar con pruebas insuficientes y además recurren a analogías y metáforas sin fundamento.

En ciertas ocasiones, al interpretar hechos y cosas, primero se los describen y se explican el significado que han percibido. A menudo se clasifican las interpretaciones que se suponen probables o ciertas, dando significados quizás posibles, pero que exceden con mucho el límite de los datos disponibles.

- Formular hipótesis: Una hipótesis es un enunciado que se propone como posible solución de un problema. Sugiere una forma de ir hacia

algo. Representa una suposición, una conjetura. Es un planteo imaginativo de las posibles soluciones de una situación dudosa. También puede concebirse la mayor cantidad posibles de hipótesis para determinado problema, con probables conjeturas con razones explicativas y sería necesario ir probando los diferentes caminos para acercarse a la solución

#### **2.4.2 Intercambios comunicativos y la confrontación de opiniones entre iguales. Interacciones entre iguales y desarrollo cognitivo (Bárbara Rogoff) <sup>7</sup>**

Según Piaget, cuando los iguales tienen perspectivas diferentes, no hay asimetrías, la discusión es posible, permitiría alcanzar los que la coacción intelectual causada por la creencia del poder del adulto fracasó en provocar. Las lecciones de los adultos influyen sobre los niños pequeños de tal forma que abandonan sus propias ideas para aceptar lo que el adulto le propone.

Según Vygotsky, los compañeros ideales no son los iguales, la desigualdad está en las destrezas y en la comprensión más que en el poder. Por esta razón, la interacción, ya sea con los compañeros (el compañero debe ser más capaz) o el adulto puede favorecer el crecimiento cognitivo. Considera que el niño busca obtener beneficios de un compañero más experto, al que se considera responsable de ajustar el diálogo en el marco de la ZDP del niño, donde la comprensión se logra a través de una ampliación que conduce al crecimiento.

Para Piaget, esta intersubjetividad es individual, ya que cada niño opera sobre sus propias ideas, utilizando la alternancia de puntos de vista presentes en la discusión para avanzar en su propio desarrollo. Para Vygotsky, el pensamiento compartido proporciona la oportunidad de participar en la toma de decisiones conjuntas en el cual los niños pueden apropiarse de aquello que ha

---

<sup>7</sup> Rogoff, B Apendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.1ª ed. Argentina:Paidós. 1998



contribuido con el compañero. Para Piaget el desarrollo cognitivo, es un producto de lo individual, quizás cuando se tienen en cuenta las diferentes perspectivas de los otros, desde un punto de vista vygotskiano, implica la apropiación o interiorización individual de los procesos sociales que se llevan a cabo en la resolución conjunta de problemas.

La investigación sobre desarrollo conceptual ha aportado que el nivel de comprensión del niño supone un importante punto de partida para la discusión de conceptos entre un niño y un adulto: <sup>8</sup>

-Según Heber (1981) encontró que los niños de 5 a 6 años mejoraban en gran medida sus actividades de seriación, cuando un adulto mantenía con cada uno de ellos un diálogo sobre las decisiones que habían tomado. Este diálogo era útil cuando el niño tenía que justificar sus decisiones o cuando el adulto lo guiaba en discusiones que versaban sobre los términos más o menos. Este autor no encontró una mejora en este tipo de destreza en niños que, trabajaban con iguales del mismo nivel o individualmente o cuando recibieron una explicación didáctica de la racionalidad del problema, al compararlos con niños que no tuvieron la oportunidad de trabajar en esa tarea. El hecho de que el diálogo fomente el desarrollo es concordante con la idea de que las ventajas de la interacción social derivan del pensamiento compartido en la comunicación intersubjetivamente.

De datos experimentales extraídos aportan que la interacción social no favorece automáticamente el desarrollo, no es la presencia de un compañero lo que importa, sino la naturaleza de interacción entre los compañeros.

- Según un estudio de Martínez (1987) en niños en edad preescolar, un compañero adulto puede ser más capaz que un igual de aportar el apoyo necesario para lograr la intersubjetividad.

---

<sup>8</sup> Rogoff, B Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.1ª ed. Argentina: Paidós. 1998

- Al mismo tiempo, los iguales en edad preescolar pueden ofrecerse mutuamente la oportunidad de asumir el control de la conversación, algo que resulta más difícil en la interacción con adultos( Ganey 1986)

- Según French (1987) Las conversaciones entre iguales de edad preescolar, dan al niño más oportunidades de implicarse mutuamente en la conversación, iniciando y manteniendo el discurso, que en aquéllas en las que el control está en el adulto

- De acuerdo con la idea de que la autoridad del adulto impide al niño a participar en ese nivel de igualdad, en un experimento en un jardín soviético, en el que participaron educadores adultos actuando como iguales con los niños (evitando el uso de la autoridad, mostrando inseguridad y errores), las actividades de la clase se hicieron más creativas e independientes (Subbet-Kie, 1987).

- La conveniencia de que los adultos actúen con los niños comportándose como sus iguales, varía en función de las culturas, en relación a la posición social, que le asignan a los niños y a los adultos, y esto puede justificar las diferencias entre diversas prácticas educativas. Mientras que en algunos contextos se concede gran importancia a las preguntas o al hecho de adoptar una actitud directiva ante el niño, en otros se insiste en el papel del adulto como facilitador de la actividad del niño. Por ejemplo, Sutter y Grensjö (1988) contrastan el aprendizaje exploratorio, basado en la teoría de la actividad, con situaciones más tradicionales. Resaltan que el profesor que participa en un proceso de aprendizaje exploratorio toma parte de un diálogo vivo, y sugieren que ello significa alejarse de la protección que conlleva la autoridad formal basada en el poder y se orienta más bien hacia una autoridad basada en la competencia profesional.

- Del mismo modo Wood (1986) observa que en las clases en que los profesores ejercen el control mediante órdenes y preguntas, los niños responden lacónicamente, por el contrario cuando esas intervenciones se sustituyen en un discurso, que no está orientado por el control, con aportaciones personales relacionadas con sus propias ideas, y conceden a los niños algo más de tiempo para responder, éstos son más activos y participan como iguales.

## 2.5 El andamiaje como fundamento de la práctica docente (Bruner) y la participación guiada (B.Rogoff)

Jerome Bruner introduce el concepto de andamiaje a partir de la noción de zona de desarrollo próximo ZDP de Vygotsky, en la que el adulto sostiene y andamia los esfuerzos y logros del niño, donde a mayor dificultad, mayor directividad en la intervención del adulto. En las investigaciones referidas al desarrollo de la competencia lingüística o comunicativa desde el nacimiento, ha destacado la conformación de formatos en procesos de negociación entre madre –niño, por la atribución de sentidos a palabras y frases. Sostiene que el lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. En la que esos pensamientos representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar

Rogoff concibe el desarrollo como un aprendizaje, en el que el niño, «*participa activamente, en compañía de otros miembros de su comunidad, en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento socioculturalmente valoradas*». <sup>9</sup> Es un aprendizaje situado en un determinado contexto cultural que determina sus propias metas, que consistirán en actividades significativas y, por tanto, valoradas por su grupo social de referencia.

Para Rogoff, el concepto de desarrollo/aprendizaje es inseparable de la noción de *participación guiada*: relación que se establece entre el niño y sus cuidadores o compañeros cuando participan en escenarios de la vida cotidiana. A través de la cual, el niño se va a ir apropiando de las habilidades, los conocimientos y los valores propios de su cultura.

Rogoff señala que las relaciones implicadas en el proceso de participación se caracterizan, en cualquier grupo cultural, por una serie de constantes:

1) Los adultos, partiendo del conocimiento del nivel previo del niño, tienden «puentes» entre las habilidades y conocimientos de los que el niño ya

---

<sup>9</sup> Lacasa Prólogo En: Rogoff, B Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. 1ª ed. Argentina: Paidós. 1998

dispone y los que necesita para solucionar las nuevas tareas. Será necesaria una adecuada comunicación con el niño, que permita ir construyendo significados compartidos acerca de las situaciones. Para ello, al principio, el adulto utilizará recursos no verbales y expresiones emocionales e irá incorporando progresivamente el lenguaje, que constituye el mediador más potente.

2) Al principio los adultos desempeñan el papel más activo seleccionando, organizando y estructurando las actividades infantiles para favorecer la participación del niño; reservando la participación del pequeño en aquellas actividades que el adulto «sabe» que puede realizar porque, de alguna manera, *percibe la zona de desarrollo próximo del niño*. Esa percepción le permite organizar la situación interactiva y ajustar sus demandas a las posibilidades del pequeño.

3) El adulto, en función de las respuestas y comportamientos del niño, le va traspasando gradualmente la responsabilidad de solucionar la tarea. Para que la *transferencia de la responsabilidad* sea efectiva, el adulto tiene que ser «sensible» y ajustarse al nivel de competencia del niño.

En todo este proceso el niño desempeña un papel activo, a través de diferentes recursos de expresión y comunicación, indica al adulto su nivel de implicación en la interacción, además de dirigir la atención del adulto hacia objetos o juegos en los que está interesado. En este sentido, el concepto de *participación guiada* puede entenderse como el proceso negociación en el que el niño va construyendo e incorporando un mundo de significados compartidos.

Un aspecto especialmente interesante del trabajo de esta autora es la diferente concreción en los mecanismos de participación guiada y de apropiación cultural que se adoptan en las distintas culturas.

## **2.6 La conversación estructurada como diálogo y el proceso de pensamiento de sí mismo**

La indagación en el aula, según Laurance Splitter y Ann Sharp, se funda en el diálogo, la confianza y el respeto, donde sus miembros establecen los propios procedimientos para pensar, “un lugar en donde las personas deben

aprender no sólo hablar entre ellas, sino también a reconocer e incorporar las cosmovisiones diferentes que hay detrás de las palabras”<sup>10</sup>.

La comunicación, específicamente la habilidad de comprender y aplicar el lenguaje, es un componente vital de la reciprocidad e interdependencia que existe entre uno mismo y los otros.

En la temprana infancia, los niños están descubriendo el poder del lenguaje como medio para construir puentes entre ellos mismos y los demás, al mismo tiempo construyen y mejoran sus propios pensamientos, por ello es necesario involucrarlos en un verdadero diálogo. Es en éste en el que los niños pequeños aprenden a escuchar y a preguntar, a desarrollar la percepción de su propio punto de vista que es uno entre otros posibles.

El lenguaje permite compartir y comparar la experiencia con otros, enriqueciendo su comprensión del mundo. En su función representacional, el lenguaje es un instrumento que se utiliza para articular y manipular el pensamiento y los sistemas de conocimiento, al transmitir conocimientos sobre el mundo y sobre las personas, pone de manifiesto sus creencias sobre las cuales es necesario trabajar. El aprendizaje se apoya en el hecho de compartir y explorar ideas y conceptos sobre un problema a resolver, a través de un diálogo interactivo entre el docente y el grupo de niños, que los desafíe a pensar y a insertarse en contextos significativos.

El tipo de conversación representa el proceso de pensamiento en sí mismo. No hay duda que en una conversación corriente no refleja en absoluto mucho pensamiento, o bien un pensamiento defectuoso o inconsecuente.

Estos autores citados, distinguen entre las formas corrientes de conversación y la conversación estructurada como diálogo. La primera ocurre en contextos de la vida diaria en la que los participantes no están comprometidos con el tipo de pensamiento reflexivo, estructurado, que merece el término de indagación. El diálogo muestra a los participantes pensando en voz alta. La conversación como diálogo requiere ciertas condiciones:

1. La conversación es estructurada por su concentración en un tópico o cuestión que es problemática.

---

<sup>10</sup> Splitter L J, Sharp A M. La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires: Manantial. 1996

2. Sus participantes están preparados para cuestionar los puntos de vistas o razones que exponen los otros y reformular su propia posición en respuesta a los cuestionamientos o contraejemplos provenientes del grupo. Es autorreguladora y autocorrectora.

3. Por lo que dicen, los participantes muestran que se valoran a sí mismo y a los otros de igual modo, independientemente dónde estén situados en relación con un punto de vista particular. Su estructura es igualitaria

4. Es guiada por los intereses mutuos de sus miembros. Son los participantes quienes establecen la agenda y determinan los procedimientos para tratar los asuntos en cuestión.

Enseñar a los niños a comprometerse en el diálogo se relaciona tanto con la construcción y el fortalecimiento de actitudes como el respeto, el cuidado y la integridad cuanto a la promoción del crecimiento cognitivo. Lo emocional es indisoluble del intelectual. Pedir a alguien que fundamente su opinión con una razón o reconocerle el derecho a pedir razones, así como a formular preguntas sobre lo que se le enseña, es reconocer que es una persona.

Las condiciones que debe contener el diálogo en una indagación, es atender la interrelación de diferentes perspectivas y puntos de vistas. Los participantes deberán explorar y valorar sus creencias originarias para transformar la intuición de nuevas ideas. Siempre hay supuestos, perspectivas y concepciones alternativas bajo la superficie de un problema o cuestión, una vez que aceptamos que los niños tienen puntos de vista propios.

La participación en el diálogo implica conocer cuándo y cómo escuchar y hablar. Aprendemos a escuchar a los otros cuando nos tomamos el tiempo para construir nosotros mismos el significado de aquello que están tratando de comunicarnos. Y aprendemos a escucharnos a nosotros mismos cuando nos tomamos el tiempo para reflexionar sobre el significado de nuestras palabras. Se debe aprender a valorar el silencio y qué papel desempeña en el diálogo en desarrollo. En este ambiente nadie controla el discurso ya que éste pertenece a todos los participantes, cada uno de los cuales debe aceptar cierto grado de responsabilidad en la conversación y sus implicaciones.

Estos autores citados anteriormente diferencian las preguntas:<sup>11</sup>

◆ Las *preguntas corrientes* son aquéllas que abarcan la mayoría de la vida cotidiana y los contextos en que se responden. Son usadas en situaciones en las cuales queremos algo que no tenemos (información, indicaciones, comida, etc.), entonces preguntamos a quien (creemos) lo tiene. El ejercicio de preguntar se cierra cuando este punto está satisfecho (o no). Los niños las formulan constantemente y las hacen de acuerdo a la imagen que tienen de sí mismos como ignorantes con respecto a los adultos. Este tipo de preguntas implican supuestos ocultos o no, de acuerdo a como se respondan, pueden convertirse en el comienzo de más indagación. Pero si se toman sólo como pregunta corriente que requiere una respuesta bien definida y determinada, entonces el papel en lo educacional es limitado.

◆ Las *preguntas retóricas* son aquéllas en el que la formula ya sabe la respuesta. Los docentes quieren saber si el alumno tiene la información y el alumno está interesado en complacer al docente, lo que él quiere escuchar. Son preguntas cerradas, ya que invita al cierre por medio de una respuesta correcta.

◆ Las *preguntas indagatorias* invita a una respuesta verbal que clarifique o analice el significado de ciertos conceptos problemáticos. Cualquier respuesta conduce a más preguntas y más respuestas, en otras palabras al diálogo. Estas preguntas son abiertas y sustantivas. Son las preguntas que los niños formulan cuando están compenetrados en la indagación.

La perspectiva del docente o la cuestión de saber desde donde partir, será tener en cuenta, aquellos contenidos del currículum que generan indagación, relacionarla con su experiencia y vida cotidiana, así podrá ser un estímulo, ya que se relacionará con las preguntas y los problemas sobre los cuales, ellos ya tienen un tipo de interés y creencias.

Todas las áreas del currículum pueden ser tratadas como una forma de indagación, las preguntas abiertas (procedimentales y sustantivas), deben desempeñar un papel fundamental. Los docentes ofrecerán situaciones, donde los niños estén motivados por un deseo genuino de entender más que de darle

---

<sup>11</sup> Splitter L J, Sharp A M. Obra citada.

respuestas que ellos quieren escuchar, y oportunidades para que ellos puedan expresar sus repertorios de preguntas de las conocidas: ¿Por qué? ¿Por qué no?, a preguntas acerca de la naturaleza y significado de toda clase de cosas que los intrigan y ponen a prueba.

### **3. Integración teórica:**

Los niños poseen muchas ideas y suposiciones, que se han formado a partir de su relación con las personas y los objetos de su entorno. Aunque la mayor parte de esas ideas y explicaciones sean científicamente erróneas, no son ideas sin sentido que deban ignorarse o desecharse, para sustituirlas por explicaciones “correctas”, sino que son primeras aproximaciones que deben ser aprovechadas como punto de partida para conducir a los niños a elaborar nociones cada vez más razonadas. (esquemas de conocimiento Piaget o conocimientos previos de Ausubel)

Los modos de aproximarse al conocimiento del mundo natural y social se da de manera diferente, puesto que lo social es menos predecible y estable que los objetos físicos, y que la conducta de los pequeños está influenciada por las relaciones sociales y los significados de su cultura.

El lenguaje para Vygotsky tenía el doble papel de: representar el mundo y de comunicárselo a los demás (es un lenguaje generativo)

El lenguaje es una herramienta fundamental mediante la cual, los niños preguntan, describen, explican y dialogan sobre el medio natural y social. (Vygotsky, Bruner) A través de los intercambios verbales que sostienen con niños de su misma edad o con adultos, los pequeños comparten sus ideas y preguntas sobre una diversidad de temas relacionados con la naturaleza y la vida social: ¿por qué crecen las plantas?, ¿por qué flotan los objetos?, ¿qué comen los elefantes?, ¿cómo son las estrellas?, ¿qué costumbres tienen los niños que viven en el campo?, ¿por qué se celebra el día de la patria?, ¿tienen lengua los caracoles?, etcétera.

La curiosidad de los niños es la mejor aliada para un buen aprendizaje y no es una actitud que distrae en el cumplimiento de los propósitos educativos. Se debe analizar estrategias para aprovechar la curiosidad infantil y promover su



ejercicio sistemático, así como para reconocer aquellos estilos de enseñanza que inhiben con una actitud inquisitiva y fomentan la pasividad en nombre de una disciplina mal entendida.

El proceso de construcción enmarcado dentro de un contexto social: el aprendizaje puede considerarse como una socioconstrucción y la actividad de aprendizaje socialmente mediada.

La docente como mediadora en el aprendizaje de los niños con su entorno natural y social, es quien diseña actividades didácticas que permitan a los niños poner en juego sus competencias cognitivas y afectivas al interactuar con el medio. Para que sean efectivas dichas actividades, ella deberá considerar las características personales de cada uno de los niños, reconociendo sus diferentes ritmos de desarrollo y aprendizaje y la diversidad de contextos sociales y naturales de los que provienen; asimismo, habrá de partir de las ideas previas de los niños como base para el trabajo cotidiano con el mundo natural y social, y alentar su curiosidad ante los fenómenos naturales, acontecimientos sociales y objetos de la realidad.( Piaget, Vygotsky, Ausubel).

Aprender a razonar requiere del intercambio y el diálogo, las tesis de Vygotsky así lo señalan. Es en él donde encontramos los fundamentos para considerar la formación de una Comunidad de Indagación en el aula (desde la Filosofía para niños) como algo necesario para estimular la acción y el pensamiento de los alumnos a un nivel de ejecución superior al que mostrarían si actuaran individualmente, pues se sabe que el aprendizaje fuera de los límites de la **ZDP** es imposible. El concepto **ZDP** representa la categoría clave que permite comprender la aplicación de las tesis fundamentales de la escuela histórica cultural en educación:

- los procesos psicológicos superiores tienen un origen social
- los instrumentos de mediación juegan un papel central en la constitución de tales procesos
- y dichos procesos deben ser abordados según los mecanismos de su constitución, es decir, desde un enfoque genético.

Todo ello supone una atención priorizada a los aspectos siguientes durante la instrucción:

- una de las funciones del maestro es la búsqueda de contenidos significativos para la enseñanza. (Ausubel, Bruner)
- aprender es crear conocimientos, se obtiene el conocimiento que se busca y puede integrarse a sus estructuras. (Piaget)
- la información se convierte en conocimiento solo en la medida que pueda ser relacionada. (Ausubel)
- el sentido está ligado a la estructura y las estructuras están compuestas de relaciones.(Piaget, Ausubel)

Mientras mayores sean las conexiones de nuestro pensamiento, más enriquecedor será de significaciones.

Las comparaciones constituyen uno de los mecanismos para encontrar relaciones, por tanto, las relaciones no siempre se establecen a través de comparaciones, tal es el caso de las relaciones familiares, las relaciones causales, o las relaciones medio - fin. Por el camino de la comparación se encuentran las semejanzas que pueden ser expresadas de manera literal o a través de expresiones figurativas, esto depende de si la comparación se hace dentro del mismo orden: "el conocimiento del mundo tiene lugar en el contexto de algún orden, de un cuadro de referencia o categoría" (Lipman, 1989, p. 240), o atravesando órdenes de acuerdo con la "lógica del lenguaje figurativo". Lipman presenta el concepto de similitud en contraposición al de ambigüedad, si la función de esta última es reconocer la diferencia en la semejanza, la similitud busca la semejanza dentro de lo diferente, es decir, con ella se pretende hacer notar cómo dos cosas, que normalmente son entendidas como diferentes, son semejantes en algún aspecto. Esto puede darse naturalmente en el pensamiento analógico de niños de esta edad

La conversación no consiste en ir tocando puntos bien diferenciados uno tras otro, sino que debería incluir lo que se ha dado en llamar "pertinencia condicional": es decir el significado de determinadas expresiones que surgen parcialmente.

Este es un punto, de gran importancia para nuestro análisis de la conversación en clase y puede ilustrarse recordando un problema al que se enfrentan muchos investigadores: el de distinguir entre

- Preguntas cerradas: ¿De qué color es el colectivo que pasa por la cuadra del jardín?

- ¿Cuántas líneas de colectivo pasan cerca del jardín?
- ¿Pensás que la niña actuó bien o mal?
- Preguntas abiertas: ¿Por qué crees que los colectivos no están pintados del mismo color?
- ¿Por qué crees que se fue el chofer del micro y dejó solos a los chicos?
- ¿Qué es lo que debemos saber para tomar el colectivo que me lleva a casa? (de lo que van diciendo se puede ir abriendo las preguntas ampliando conceptos)
- ¿Qué hubieras hecho vos, si tuvieras que elegir para viajar a otra ciudad, con qué viajarías y dónde tendrías que ir a tomarlo?
- ¿Pensás que la niña actuó bien o mal? (cerrada)
- ¿Por qué? (abierta) ¿Qué hubieras hecho vos en su lugar? (extrapolar)

También las preguntas, que se formulan sobre algunos cuentos conocidos, sirven de ejemplo y pueden ser trasladadas a una conversación convencional. Sirven solo para demostrar que el adulto debe estar atento al diálogo de los niños e implicarlos en él, en los que ellos tengan que empezar a pensar en otras situaciones en las que son protagonistas y sobre las que comienzan a reflexionar.

La limitación de la pregunta sólo se manifiesta en lo que sucede a continuación de ella.

En una visión tradicional del aprendizaje, el adulto actuaba como suministrador de nuevas informaciones. Modelador de una ejecución perfecta o modélica y como fortalecedor selectivo de los intentos del alumno al realizar la ejecución en cuestión (en este caso puntual una conversación o diálogo en el que el adulto debería corregir todos aquellos problemas de dicción o expresión en el que incurrieran los chicos).

En una visión constructivista, para provocar un conflicto cognitivo, el docente debe formular buenas preguntas para que el niño tome conciencia de

que su manera de pensar choca con la realidad. Sólo de esa manera las ideas ingenuas se podrían modificar, reorganizando aunque sea parcialmente sus estructuras e ideas.

Cuando hay ideas contradictorias en el grupo de niños, el docente puede activar ideas inclusoras a través del intercambio verbal, donde los niños verbalizarían sus supuestos que al compararse y, en consecuencia, las explicaciones que se darían a posteriori podrían ser interpretadas a la luz de sus conocimientos previos. En este proceso, al generarse situaciones que les permitan a los niños tomar conciencia de lo que saben, de lo que no saben o de las ideas que son contradictorias con la realidad, posibilitaría la modificación de sus esquemas de conocimiento.

La actividad mental que debe realizar el alumno implica la necesidad de hacerse preguntas: ¿por qué los imanes atraen hacia ellos cosas? ¿Se pueden utilizar de ambos lados?, cuestionar sus ideas ¿si el imán atrajo el alfiler porque es finito por qué no lo hizo con el piolín?; establecer relaciones al ver qué cosas tienen en común, ¿qué tienen de común las cosas que son atraídas?, dar explicaciones y datos que responden a su interpretación de ¿por qué algunas cosas no son atraídas? y proponer hipótesis que evidenciarían nuevas conjeturas y explicaciones que deberían comprobarse. Así se retroalimentaría un circuito que posibilitaría poner en funcionamiento los procesos mentales.

## **4. Metodología de la Investigación**

### **4.1 Contexto**

Los Jardines de Infantes que se seleccionaron atienden a niños de 3 a 5 años. Funcionan con una infraestructura edilicia adecuada la cantidad de secciones que atienden por turno y la estructura organizativa está en relación a ello. De aquí se deduce lo observable, en que no hay ambientes destinados para hacer entrevistas, alejados de las actividades que realizan los niños.

En una primera incursión se solicitó la participación del personal docente, explicando los motivos de esta investigación, que atañe a la intervención pedagógica, accediendo sin dificultad a la misma pero limitada a la

disponibilidad dentro del horario escolar. Si bien ha sido una limitación de espacio y tiempo, permite vivenciar la naturalidad y la atención hacia los pequeños, por los docentes que trabajan en estas instituciones.

En este acceso no se interfirió su cotidianeidad, ya que se respetó esa disponibilidad.

Pero la apertura del ambiente o campo tuvo dificultades en el acceso a Jardines de Gestión Estatal por los paros docentes reiterados, ausencia del personal docente y días lluviosos. Esto provocó que no se pudieran realizar entrevistas y observaciones de clases. Si bien habían accedido a participar gustosas, dio la sensación que la situación laboral alteraba su vida profesional.

Debido a esa situación se siguió la investigación en el ámbito de los jardines privados, pero abarcando instituciones del nivel Inicial de Matanza, General Sarmiento y Hurlingham

## **4.2 Métodos de recolección de datos**

En una primera instancia de la investigación cualitativa, se realiza una Observación de clase, poniendo como acento el ambiente donde se desarrolla, la intervención docente y la participación de los niños.

En una segunda instancia se recurre a un encuentro con la docente observada, pero utilizando una entrevista semiestructurada, que incluía una situación simulada para analizar, simplemente para que no se sintiera evaluada por la clase observada y generar en ella confianza para ampliar y clarificar conceptos de su propuesta.

La entrevista, a una directora de un jardín de infantes de Hurlingham, fue más abierta y flexible en la búsqueda de investigación más puntual, sobre la formulación de preguntas en los intercambios comunicativos y el proceso de construcción de conocimientos, conocer los fundamentos pedagógicos didácticos de la gestión en su institución.

En una última instancia, una entrevista a una docente de un jardín de infantes del distrito de General Sarmiento, donde se abrió un espacio abierto para que pueda contar su proyecto pedagógico, pero con la flexibilidad para compartir el ritmo y la dirección de la misma

### 4.3 Análisis de los resultados obtenidos

La posibilidad de observar una clase a cargo de la docente Cecilia, en una sala de 5 años, de un jardín de infantes en el distrito de la Matanza, y mantener posteriormente una entrevista, se puede comparar lo que se hace con lo que se dice que se hace.

El momento observado es el intercambio, en un ambiente positivo, un espacio flexible que se modifica y se conforma por los niños para la actividad. La forma circular facilita que todos puedan mirarse y comunicarse entre sí.

Si bien la disposición es adecuada no se establecen formatos de interacción o sea acuerdos o normas de participación en el diálogo, estableciéndose esquemas de interacción en la comunicación unidireccionales docente-niño-docente.

Las preguntas, que en un primer momento surgieron, estaban orientadas a un interés emergente sobre la votación de Presidente, fueron preguntas corrientes y cerradas que no se aprovecharon para repreguntar y así abrir los preconceptos que iban surgiendo y estimular la participación de otros niños. Surgieron opiniones contrarias pero no fueron aprovechadas para que los niños la fundamenten, en cambio la docente da la respuesta correcta. El docente es el que sabe.

Como participaron siempre los mismos niños, es aquí donde los otros al no ser tenidos en cuenta adoptan actitudes negativas o se aíslan.

El tiempo que se destinó a la indagación fue escaso y podría haber sido muy rico ya que tenían mucho interés y preguntaban y contestaban, aunque no todas las opiniones eran tomadas en cuenta.

En realidad, se ha tenido la impresión que esta primera parte de la clase fue tomada como disparador, porque después hicieron una votación para elegir los secretarios, en que se siguió un orden y se esperó a que todos pudieran dar su voto.

No hay articulación entre el espacio flexible y el tiempo rígido en que se dividió esta clase, como también se advierte contradicción de teorías de aprendizaje: constructivismo y conductismo.

En la entrevista con Cecilia se advierte que:

- Confunde el proceso de aprendizaje con el proceso de enseñanza
- La razón de las preguntas de indagación es si la respuesta es acertada. Esta concepción unida a la falta de argumentación de las opiniones de los niños y a la falta de apertura en la comparación de otra forma de pensar de los demás, es lo que anula una indagación
- El tiempo asignado a que los niños respondan está relacionado a la escucha y a la comprensión de lo que se pregunta. La docente no se cuestiona si formula bien las preguntas.
- Piensa que los niños hacen preguntas para aprender si la actividad es de su interés
- Las preguntas de los niños es para saber como sigue la actividad, son preguntas para comprender consignas que da la maestra y cumplir con lo que se pide
- Piensa que si se le da mucho tiempo al niño para que piense la respuesta, los demás pueden aburrirse ¿no podría otro compañero contribuir para ello?
- La explicación de la docente es una herramienta que utiliza para que el niño entienda una situación. No busca que los niños hagan conexiones con lo que pueden observar de la realidad. Coincidente con lo observado en la clase.
- Confusión al referirse a los grupos: La homogeneidad tomada como heterogeneidad.
- El espacio está relacionado con el tipo de actividad que va a desarrollarse. El tiempo es limitado para pensar en el intercambio. El aburrimiento es la causa de poner un tiempo limitado para que los chicos respondan.
- Es en el juego donde el niño transfiere aprendizajes.

Con respecto al segundo jardín, en el distrito de Hurlingham, la entrevista a la señora directora Teresa, en la que se centró más específicamente en la formulación de preguntas en relación a la construcción del conocimiento, se infiere de su relato que adhiere a lo siguiente:

- Se advierte conocimiento en su posición respecto al formato de interacción y diálogo. El intercambio comunicativo, como eje interactivo, es necesario para que pueda apreciarse la comprensión sobre lo que se está hablando.
- La indagación como diálogo grupal lleva a comparar opiniones diferentes y formular hipótesis que pueden comprobarse como posible o no, o volver a intensificar el desafío a seguir indagando hacia un concepto más acabado o a un nuevo replanteamiento que se dispare.
- El interés de los chicos por las preguntas depende de la guía de la maestra
- Las docentes formulan preguntas obvias que el niño ya sabe. Las preguntas deben ser más elaboradas A los niños les gusta que le hagan preguntas interesantes, que lo movilicen a dar respuestas y a probarse. La curiosidad infantil es una característica natural en estas edades. Los incesantes ¿por qué? y ¿para qué? quedan en un segundo plano, no dándole la oportunidad de expandirse
- Reconoce en sus docentes las dificultades para poder movilizar el pensamiento de los niños y se deberían a la falta de capacitación o la inhibición, a crecer profesionalmente en el desempeño del rol docente.
- Reconoce que los niños se desarrollan en otras habilidades más rápidamente que en otros tiempos. Los cambios tecnológicos y la exposición a los medios de comunicación hacen que sus intereses vayan evolucionando. Si el docente no lo tiene en cuenta, su tarea formativa no será de calidad.
- Lo importante de la tarea de sus docentes remite, y en la que a ella no acuerda, a que los demás puedan ver cosas concretas, resultados, de aquello que se trabaja por encima de aquello que no queda registro. Infiero que el pensamiento no se ve cuando se habla pero podría apreciarse si se grabara y se escuchara para pensar por qué se dicen ciertas cosas
- En la institución se advierten que subsisten una teoría tradicional (el valor del resultado observable) y conceptos en transformación sobre una teoría constructivista, en la que todas las docentes no adhieren



La impresión que tuve en la entrevista fue que a la señora directora. se la ve como resignada y cansada por la falta de interés de las docentes de superarse. Es como si remara contra la corriente.

Con respecto a la entrevista N°3 de la docente Andrea, de un jardín de infantes del distrito de General Sarmiento, puede apreciarse en el discurso narrativo de su proyecto pedagógico:

- El juego asume la forma de estrategia didáctica, el juego se utiliza como un modo de enseñar contenidos específicos de las distintas áreas
- La intervención docente basada en la observación del juego como iniciativa del niño hacia la construcción de conocimientos. Pedagogía del interés (nombrada por Vygotsky y otros pedagogos)
- Comparaciones de diferentes formas de jugar
- Ofrece cada vez un nuevo aspecto, más complejo y completo pero de una forma renovada.
- El rol docente rompe la asimetría en relación a la posesión del conocimiento, alternancia entre medios y fines, la distancia entre el saber jugar y el poder decir cómo es que se puede jugar
- La enseñanza en término de trabajo en colaboración e interacción con otros y con una base imitativa
- El niño es considerado como un sujeto, que desde sus formas típicas de expresión, puede participar en la construcción de su propio conocimiento en interacción con sus pares
- La conversación utilizada es para expresarse, conocer y conocerse, para cuestionar y para comunicarse con el entorno
- Se toma en cuenta lo que el niño trae como experiencia y como forma de comprender y construir significados de la realidad en que vive, a partir de hipótesis que puede relacionar, comparar y confrontar con otros. Se remite a una teoría constructivista del aprendizaje

- El docente es participante activo que guía a los niños a focalizar sus preguntas e ideas en un proceso de investigación para ampliar la información
- La interactividad, facilitación del vínculo del alumno con el objeto de conocimiento, los otros niños y el docente mismo
- El diálogo es una construcción que requiere de tiempo, espacio y clima de afecto y respeto para lograrlo. El respeto por lo que el otro aporta y lo que cada uno amplía desde su visión individual le da riqueza al conocimiento compartido. El rol docente es fundamental para generar esa apropiación
- Los niños se preguntan entre sí, de hecho el valor que se da a la palabra, colabora en el proceso de subjetivación
- Espacio y tiempo flexible en la propuesta didáctica para responder a las necesidades del grupo
- Evalúa su desempeño, asume errores y aciertos. La conciencia de la necesidad de aprender y la disponibilidad para ello es el eje de su profesión.

## 5. Conclusiones

Los datos e información recogidos, no constituyen de ningún modo hechos definitivos, que por su nivel de significación sean irrefutables, pero indiscutiblemente ellos me han servido para reflexionar con mayor profundidad sobre el objeto de esta investigación.

De acuerdo al análisis realizado se procede a establecer el contraste entre lo observado en clase y la entrevista a la docente Cecilia, con las entrevistas de la directora Teresa y la docente Andrea con respecto a:

- Los intercambios comunicativos como diálogo
  - Formulación de preguntas de indagación en las interacciones comunicativas.
  - Los procesos mentales que generan la construcción de conocimientos en los niños.
  - Intervención pedagógica en relación: marcos de referencia que sustentan, clima que se genera, espacio-tiempo que se prioriza
- 
- Los intercambios comunicativos como diálogo

Para que los intercambios comunicativos como diálogo puedan lograrse no basta sólo con atender a la disposición circular para que todos puedan mirarse y comunicarse entre sí, sino que es necesario también establecer un formato de interacción o sea normas que aseguren la participación, donde todos los niños puedan escucharse entre sí, aportar sus creencias fundamentadas sobre lo que se está diciendo, en un marco de respeto por lo que dice el otro, sin por ello opacar la confrontación de las opiniones contrarias.

En Cecilia, en la observación áulica, la condición espacial estuvo contemplada pero no fueron establecidas las normas de participación en la interacción comunicativa ya que todos hablaban al mismo tiempo, sólo a algunos se les daba importancia al tenerlos en cuenta pero otros molestaban a los demás, recurriendo en ese momento para poner orden diciendo: “arriba

bien las manos los que escuchan, (haciéndolas extender encima de sus cabezas) las bajamos y nos tapamos la boca”. En cuanto a la trama de conversación versó en esquemas unidireccionales: Docente-niño-docente.

Por ejemplo:

Docente: ¿Qué es lo que quieren contar?

Alumno 1: Acompañé a votar a mi mamá y vimos un accidente, un colectivo chocó a un auto.

Docente: ¿Alguien resultó lastimado?

Alumno 1: No, solo se rompieron los coches

Alum. 2: La gente estaba enojada después de votar

Alum. 3: ¿No es cierto seño que el que más votos tiene gana?

Docente: Sí

Alum. 4: Por eso ganó Cristina como presidente.

En la entrevista con ella, le da importancia al intercambio como una de las actividades que privilegiaría, diciendo “El intercambio puede ser, porque el nene, hacen una ronda, los nenes aprenden al escuchar, dan sus opiniones, dicen como se sienten...”

Lograr que la trama del diálogo no se emparente con un monólogo, o con el esquema: pregunta del docente-respuesta de un niño, es aún, un desafío abierto en toda institución educativa.

Hablar, como sabemos, es mucho más que decir palabras; implica además poder escuchar (se), re-pensar, modificar, dudar, cotejar la propia experiencia con la de los compañeros. Es desde ese rol que el docente puede operar como necesario sostén co-organizador del intercambio comunicativo del grupo.

En Andrea es interesante como describe la participación de los niños en el intercambio donde los conocimientos previos de los niños son tomados en cuenta y donde la interactividad que se aprecia es producto de un formato de interacción implícito pero que se revela en su discurso como un trabajo comprometido en su construcción “Con este grupo lo que me pasa es que hablamos muchísimo, en cuanto a conflictos que hay en la sala por cosas que pasan, a veces traen noticias del noticiero para comentar, preguntaron sobre un meteorito, estaban muy interesados, lo vieron en el noticiero lo que pasó,

estuvimos hablando...” Al preguntar sobre si tenían creencias parecidas manifestaba “Algunas si eran parecidas, otras imaginaban que había explosiones, en otra que se transformaba primero en fuego y otra cuando caía, en otras mientras iba cayendo; bueno cuando traje el diario ahí estaba todo el recorrido del meteorito cuando iba cayendo...”

Andrea toma en cuenta lo que el niño trae como experiencia y como forma de comprender y construir significados de la realidad en que vive, a partir de hipótesis que puede relacionar, comparar y confrontar con otros. Se remite a una teoría constructivista del aprendizaje.

Para Teresa, como directora, se advierte en su discurso un conocimiento sobre la necesidad de un formato de interacción y diálogo hablando sobre situaciones didácticas donde se hacen preguntas y al contestar sobre si las preguntas se hacen en forma individual “se hacen en grupo, si las respuestas varían, si son diferentes, se comparan, los mismos nenes van comparando entre lo que dicen unos y lo que dicen otros y crean hipótesis y buscan las respuestas entre todos, se comprueban o no”, y los momentos en que se establecen “generalmente cuando se hace el intercambio, cuando se presenta el material o cuando se está investigando sobre un tema determinado”; de lo que se infiere que la indagación como diálogo grupal lleva a comparar opiniones diferentes y formular hipótesis, que pueden comprobarse como posibles o no, o volver a intensificar el desafío a seguir indagando hacia un concepto más acabado o a un nuevo replanteamiento que se dispara.

➤ Formulación de preguntas de indagación en las interacciones comunicativas

¿Qué hay detrás en la formulación de preguntas de los docentes? Los presupuestos docentes tienen relación con sus marcos referenciales (teorías de aprendizaje, creencias, matrices de pensamientos o modelos interiorizados en su escolaridad) que aparecen camuflados en su forma de indagar y que tiene que ver en como considera al sujeto de aprendizaje.

En Cecilia, se ve reflejado en la clase que, los chicos pueden decir pero no todas las opiniones son tenidas en cuenta, ni se repregunta para que

expresen y fundamenten sus respuestas, ni al surgir opiniones contrarias se analizan sus posibles contradicciones, como mandar- ayudar y recurre a contestar ella para explicar algo que podría haber sido elaborado por el grupo, puede observarse en:

“Docente: ¿Pero qué significa ser presidente? (pregunta abierta)

Alum. 5: Es el que manda

Docente: ¿A quién manda? (pregunta cerrada) Debería repreguntar ¿por qué crees que manda? (procedimental abierta para que fundamente)

Alum. 6: A la gente

Alum. 7: No, los presidentes no mandan a la gente, les quiere hacer bien y ayuda a los médicos. (Cuestiona al compañero, cambia el concepto de mandar por hacer bien y ayudar)

Docente: ¿Cómo creen que ayuda a los médicos? (pregunta abierta)

Alum. 7: Diciéndoles como se hace

Docente: Dando materiales que necesitan los hospitales, así los médicos tienen lo necesario para atender a los enfermos (la docente aporta información. No hay reformulaciones)

Alum. 6: Ayuda a toda la gente (no se repregunta, porque en ese “toda la gente” está señalando que es más que los médicos)

Alum. 8: Franco dice que su papá es presidente

Alum. 9: Sí, mi papá tiene una empresa

Docente: ¿Qué hace tu papá como presidente en su empresa?

Alum. 9: Ayuda para que hagan bien el trabajo (no hay repreguntas ni comparaciones con las otras opiniones)

Docente: Bueno, chicos, ahora vamos a elegir a nuestros secretarios....”

En la acción docente prevalece la concepción de que el docente es el que sabe y el niño no, considera la homogeneización en la interacción. (Escuela transmisiva)

Abrir el diálogo y no comprometerse con lo que dicen todos los niños, sino atender sólo a algunos es no acceder al valor de la palabra en el proceso de subjetivación y construcción del conocimiento.

En Andrea, parte de la premisa que, el espacio del aula es el lugar donde los niños pueden expresar lo que le interesa conocer y que ellos pueden

aportar sus conocimientos previos en un aprendizaje compartido. “El otro día trajeron una noticia que yo no la había visto, de una perra que había encontrado una beba y ellos me contaban, la verdad que no la vi., contame como fue y entre ellos iban ampliando la información y entonces entró la preceptora que si la había visto y ella también comentaba con ellos. Está bueno que entre ellos puedan hablar, está interesante”

Para Teresa, las preguntas que hacen las docentes no siempre resultan interesantes para los niños, “..., depende de la manera en que los guía y los lleva a que hagan las preguntas la maestra”, y atribuye esas dificultades diciendo “Para mí el problema está en la formulación de la preguntas, cómo hace la maestra para que esas criaturas estén interesados en responder ¿qué tipo de preguntas le hace? Para unos les hace preguntas obvias que el chico ya sabe la respuesta. Sino que debiera ser más elaborada, para que pueda pensar la criatura, intervenir varios compañeros decir como puede ser la respuesta”.

Las dificultades para saber movilizar el pensamiento de los niños es la falta de comprensión de la realidad sociocultural e histórica en que se vive, observar a los niños como sujetos concretos ya que éstos se desarrollan con destrezas y habilidades que superan tiempos pasados. Los cambios tecnológicos y la exposición a los medios de comunicación hacen que sus intereses vayan evolucionando. Si el docente no lo tiene en cuenta su tarea formativa no será de calidad

➤ Los procesos mentales que generan la construcción de conocimientos en los niños.

Los procesos mentales que generan la construcción de conocimientos en los niños requiere una evaluación sobre lo que se está diciendo o haciendo, exigiendo para ello la comparación, el análisis y la crítica que pongan en juego los esquemas de conocimientos, que son aspectos parciales que tienen de la realidad (éstos dependen de la representación personal, socio-histórico de cada niño) y las contradicciones que se le presentan para que pueda darse un

cambio conceptual o una modificación parcial más elaborada que supere el nivel de desempeño anterior.

En la clase, Cecilia, si bien va estimulando a algunos niños para que puedan expresar lo que piensan, no los alienta a que puedan confrontar sus opiniones contradictorias para que puedan fundamentarlas y compararlas, ya que cada uno va a tener una representación simbólica de la realidad diferente en relación al contexto de donde proviene. Además, la docente aporta información, cuando debería haber seguido indagando para que otros acerquen otras opciones (preguntas consignadas en el punto anterior). En la entrevista, sobre una situación prediseñada que se le lee manifiesta su abordaje con una explicación que traduce así “...Le explicaría que una persona cambia, cuando llega a una determinada edad ya se queda en una estatura, deja de crecer y no aunque tenga noventa años tiene que ser más grande”.

Por lo tanto, la explicación es la herramienta que utiliza la docente para que el niño comprenda una situación.( Educación transmisiva) lo que se advierte es que no apela a lo que los niños pueden observar de su realidad y puedan establecer relaciones o conexiones, que puedan interpretar y comparar, elaborar y comprender en un nivel más alto. En cuanto a lo que los niños aprenden de lo que le enseña “Como lo trasmite él” “...estaban jugando con cosas de alimentos decían eso no es bueno para la salud, el chico reproduce en el juego lo que es en la vida” (repite lo que se enseñó).

Es en el juego donde el niño transfiere aprendizajes. En ese momento no se abre a la indagación porque deja de ser juego. Pero sería importante que en otro momento se pudiera retomar para indagar más sobre ello.

En Andrea, expresa “...observé que tenían mucho interés por construir juguetes, por jugar en juegos grupales,... no solo construimos juguetes sino armábamos juegos con los juguetes que ellos construían, obras de títeres” “...ellos elegían los juguetes que ellos querían construir, qué materiales íbamos a necesitar...” “...armamos una obra de títeres y realmente fue hecha por ellos, yo realmente no pude agregar nada porque surgió lo que querían hacer,... eligieron crear una de príncipes y princesas y otra de súper héroes y princesas” “que necesitaríamos para armar un auto, como ellos iban construyendo e



imaginando el auto que iban a querer con que materiales podían reemplazar las ruedas me decían con botones, con cajas grandes para la parte de abajo, con otras cajas para poner adelante.”

Se advierte en ella una clara concepción constructivista en su proyecto de juegos y juguetes donde se abordaban contenidos de las distintas áreas, desde la comparación de distintas formas de jugar hasta la elaboración de juegos con los juguetes que ellos construían y el armado de obras de títeres. La enseñanza en término de trabajo en colaboración e interacción con otros y con una base imitativa (Vygotsky, Rogoff) Ofrece cada vez un nuevo aspecto, más complejo y completo pero de una forma renovada.

El niño es considerado como un sujeto, que desde sus formas típicas de expresión, puede participar en la construcción de su propio conocimiento en interacción con sus pares.

El rol de la docente rompe la asimetría en relación a la posesión del conocimiento, alternancia entre medios y fines, la distancia entre el saber jugar y el poder decir cómo es que se puede jugar

Con respecto a Teresa al manifestar “...a veces no se espera la respuesta, no se le da el tiempo para pensar este... y el nene quedó con la idea inconclusa...” “La maestra debe movilizarlo para que piense”

Es importante que se le de tiempo para pensar a los niños y no anticiparse y no impacientarse, ya que ellos están experimentando el lenguaje interior, en comprender lo que se le pregunta y pensar lo que se va a responder. El silencio debe ejercitarse para ello y además para que puedan interpretar lo que dicen sus compañeros. El pensamiento no se ve cuando se habla pero podría apreciarse si se grabara y se escuchara para pensar por qué se dicen ciertas cosas

Al decir “El docente prefiere lo que quede plasmado y no se da cuenta lo importante que es todo el proceso, no se da cuenta... que plasmar algo es lo último cuando ya estuvo el proceso” Se infiere que lo esencial para esas docentes, es que los demás puedan ver cosas concretas que se trabajan por encima de aquello que no queda registro.

- Intervención pedagógica en relación: marcos de referencia que sustentan, clima que se genera, espacio-tiempo que se prioriza

No es posible enseñar nada sin partir de una idea de cómo se producen los aprendizajes, detrás de las decisiones que toma el docente se esconde esa idea, aún cuando no se utiliza un modelo teórico explícito, hay un modelo implícito que actúa bajo un marco teórico. Toda práctica educativa da una respuesta a por qué enseñamos y cómo se aprende.

Desde un marco teórico constructivista, es donde se integran principios que permiten comprender la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y que se articulan en torno a la actividad intelectual implicada en la construcción de conocimientos. La situación de aprendizaje puede ser conceptualizada como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimientos. Estos esquemas, en cada alumno van a ser diferentes en relación a su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que ha podido ir construyendo. Así, para que los niños puedan actualizarlos, es necesario contrastarlo con lo nuevo, identificar similitudes y contradicciones e integrarlas en sus esquemas, comprobar que el resultado tiene cierta coherencia y cuando sucede todo esto, se está produciendo un aprendizaje significativo de los contenidos presentados, ya que puede establecer relaciones entre lo que sabe y lo nuevo a aprender.

En esta concepción constructivista, el papel activo y protagonista del alumno, no se contrapone a la necesidad de un papel activo por parte del maestro. Es el maestro que pone las condiciones para que la construcción que hace el alumno sea más amplia o más restringida, se oriente hacia un sentido o hacia el otro, de la ayuda que proporciona para que aporten sus conocimientos previos, de la presentación que hace de los contenidos y de la promoción de las experiencias para que puedan explorarlos, contrastarlos y analizarlos consigo mismo y con la de los otros, etc. La naturaleza de la intervención pedagógica establece los parámetros para promover la actividad mental del alumno, pasando por momentos sucesivos de equilibrios y desequilibrios. Este tipo de intervención pedagógica se concibe como una ayuda, ajustada al proceso de construcción del alumno, ayudándolos a recorrer el camino en la Zona de desarrollo próximo.

Para que la actuación docente, en este marco teórico, favorezca las interacciones comunicativas en el aula, debe tener flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los alumnos, contar con los aportes y conocimientos que ellos traen, ayudarlos a encontrar sentido a lo que están haciendo y diciendo, pensar sobre lo que pueden y les resulte interesante hacer. Ofrecer ayudas adecuadas utilizando preguntas abiertas que los estimulen a fundamentar sus respuestas, buscar coincidencias o no con las opiniones de sus pares, establecer comparaciones y relaciones para atribuir un significado en el mayor grado posible en la construcción del conocimiento.

Pero para llegar a ello, se debe preparar un ambiente y unas relaciones presididos por el respeto mutuo y mostrándole confianza y facilitando que aprenda a confiar en sí mismo, promoviendo la autoestima, la manera de verse y valorarse y en general, el autoconcepto, que influye en la manera de situarse más seguro en el aprendizaje.

Así se aprecia que en discurso de Andrea, ante la llegada a su jardín de una película sobre el planeta Tierra en tres dimensiones "...cuando les comienzo a explicar el significado de las 3 D, les pregunto si alguien vio películas en 3D y unos dicen que si y ellos fueron explicando: que es como si estuvieran dentro de la película, que pueden tocar a los personajes y entre ellos van armando un diálogo y a veces en estas conversaciones se notó mucho la evolución..."

El diálogo es una construcción que requiere de tiempo, espacio y clima de afecto y respeto para lograrlo. El respeto por lo que el otro aporta y lo que cada uno amplía desde su visión individual le da riqueza al conocimiento compartido. El rol de la docente es fundamental para generar esa apropiación

La comunicación debe enmarcarse en un formato de interacción que regule los procesos de participación y construcción en los intercambios, y a la vez estimular específicamente a aquéllos con menor espontaneidad de intervenir.

Crear un clima adecuado y ambiente de convivencia para que aprendan a comprometerse, a valorar su palabra y la de los demás para facilitar el diálogo, como actividad imprescindible en los procesos constructivos de los alumnos.

Tener en cuenta un espacio flexible, posibilitador de que la distribución de la clase pueda variar, según las características de la actividad (diálogo), como

una distribución en círculo o semicírculo, pero comprendiendo que ésto por sí solo no genera el diálogo (clase de Cecilia)

Lo mismo ocurre si el tiempo no se considera como una auténtica variable a utilizar según las necesidades del grupo y de cada niño y de la actividad que así lo requiera.

La variable tiempo es subjetiva, depende del tipo de intervención pedagógica y el marco teórico que subyace en ellas. Para que valore la espera, para que los niños respondan a las preguntas que se le hacen o que la docente tome en cuenta la variedad de respuestas que le plantean.

Cecilia plantea cuando hace preguntas en la clase “Es un tiempo limitado también porque si le das mucho tiempo para que piensen la actividad puede fracasar porque para los otros nenes puede ser aburrido al estar esperando que los chicos respondan”

El tiempo es limitado para pensar en el intercambio. El aburrimiento es la causa de poner un tiempo limitado para que los chicos respondan.

Con respecto al tiempo individual que ofrece al niño para que responda, dice: “Depende por ahí estoy mirando al nene como para ver si entendió...si se le da determinado tiempo, por ahí uno le pregunta el nene no estaba escuchando y que si le damos mucho tiempo no va a saber responderme pero si por ahí estaba prestando atención y ahí en realidad hace falta un tiempito para que pueda formular la respuesta”

El tiempo asignado está en relación a si el niño escucha la pregunta o si entendió la pregunta. No se cuestiona si le formula bien la pregunta.

Teresa, al preguntarle si las docentes le dedican un tiempo razonable cuando preguntan, responde “deben darle el tiempo necesario ...les ocurre que, le preguntan ...y no esperan las respuestas... a veces no se espera la respuesta, no se le da el tiempo para pensar este... y el nene quedó con la idea inconclusa... ¿no es cierto?” ,y entonces al preguntar por qué al chico no se le deja pensar: “pienso que es por la velocidad en que vivimos, en que no le dedicamos el tiempo que necesita”

¿La velocidad del tiempo en que vivimos como causa de no dejar pensar a los niños? ¿O falta de conocimiento de este niño real actual?

Es importante que se le de tiempo para pensar y no anticiparse y no impacientarse, ya que los niños están experimentando el lenguaje interior, en comprender lo que se le pregunta y pensar lo que se va a responder. El silencio debe ejercitarse para ello y además para que puedan interpretar lo que dicen sus compañeros.

En Andrea, puede apreciarse que ha dedicado bastante tiempo para que pudieran evolucionar de la conversación a la construcción del diálogo y consideró como importante “el espacio y el tiempo flexible es necesario para adecuar la propuesta a las necesidades del grupo” Además, evidentemente tiene claro el marco teórico constructivista tanto para enseñar a los niños como para sí misma, al que pone en evidencia al evaluar su desempeño, asumiendo errores y aciertos en la evolución de su rol docente, al decir “Yo estoy convencida de que fui aprendiendo y modificándome mucho... tuve muchos errores pero también aciertos, de hecho yo veía que los chicos eran lo más importante,... Vos miras atrás yo no me animaba hacer ciertas cosas y ahora mirá... esto no fue de un día para otro”

La conciencia de la necesidad de aprender y la disponibilidad para ello es el eje de su profesión. Sería importante reflexionar, lo que plantea Alicia Fernández, donde las maestras “para poder enseñar necesitan nutrir su propio deseo de aprender, ya que el deseo genuino de enseñar sólo puede considerarse un derivado del deseo de aprender. Aquí se sitúa una cuestión importante a tener en cuenta para que enseñar no se deslice hacia el seducir”

Considerar como indispensable, para cambiar la práctica docente, lo que Pablo Freire llama “curiosidad epistemológica”, ya que a través de ello, se indaga sobre sus propios procesos educativos en forma sistemática, durante el propio proceso en el que se enseña. Cuestionar la propia forma de conocer e interpretar la información implica examinar sus supuestos, para que puedan así lograr la transformación de su práctica pedagógica.

Es imperioso promover instancias de revisión y remoción de los modelos de desempeño incorporado en las trayectorias escolares, siendo necesario hacer conscientes esas significaciones, ponerlas en diálogo con las nuevas perspectivas teóricas, es una manera de iniciar el cambio: reflexión y actitud de análisis crítico permanente sobre lo que se hace, cómo se hace y por qué se

hace. El ser docente se construye constantemente en una línea espiralada, con responsabilidad y voluntad para crecer profesionalmente.

## 6. Anexo

Datos Iniciales: La docente se llama Cecilia. Antigüedad docente: 2 años

Fecha: 26 de Octubre Lugar: Jardín de Infantes privado de Isidro Casanova.

Observaciones generales: Con una entrevista personal, la observación de la clase fue acordada previamente, al asegurarle confidencialidad de los datos.

Registro de Observación Nº 1	Comenta- rios	Categorías	Inferencias
<p>El Jardín de Infantes es de gestión privada y está insertado en una comunidad socio cultural medio bajo. Soy recibida cálidamente por la docente de la tercera sección, la cual había aceptado en días previos ser observada. La sala donde se desarrolla la actividad es amplia y luminosa, contiene adecuadamente los 28 alumnos. En sus paredes se observan afiches donde se anotan tareas realizadas en referencia a los proyectos en curso y las producciones de los niños.</p> <p>Los alumnos entran a la sala, alegremente y hablando entre ellos, acompañado de su maestra. Cuelgan su mochila, toman su silla y se acomodan en semicírculo para realizar el momento de intercambio. Mientras lo hacen, la charla entre ellos tienen un condimento común: el día de votación</p> <p>La docente los invita a conversar sobre lo que les preocupa o aquello que quieren comentar, por lo que se establece el siguiente diálogo: Docente: ¿Qué es lo que</p>	<p>Hay un desorden que es a la vez ordenado, ya que es lo vivido</p> <p>No paran de parlotear</p> <p>Distribución del tiempo: 10´ entrada y preparación del lugar para la actividad</p> <p>Orientado</p>	<p>Ambiente positivo</p> <p>Espacio flexible</p> <p>Formato de interacción no</p>	<p>El ambiente se va modificando y conformando con y por los niños. No es fijo</p> <p>La ubicación circular permite que todos puedan mirarse y comunicarse entre sí.</p> <p>No se establece acuerdos de normas en la participación en el diálogo.</p>

<p>quieren contar?  Alumno 1: Acompañé a votar a mi mamá y vimos un accidente, un colectivo chocó a un auto.  Docente: ¿Alguien resultó lastimado?  Alumno 1: No, solo se rompieron los coches  Alum. 2: La gente estaba enojada después de votar  Alum. 3: ¿No es cierto seño que el que más votos tiene gana?  Docente: Sí  Alum. 4: Por eso ganó Cristina como presidente. Todos se alborotan, algunos quieren hablar pero otros molestan a sus compañeros. La docente dice arriba bien las manos los que escuchan, (haciéndolas extender encima de sus cabezas) las bajamos y nos tapamos la boca. Se callan y continúa.  Docente: ¿Pero qué significa ser presidente?  Alum. 5: Es el que manda  Docente: ¿A quién manda?  Alum. 6: A la gente  Alum. 7: No, los presidentes no mandan a la gente, les quiere hacer bien y ayuda a los médicos.  Docente: ¿Cómo creen que ayuda a los médicos?  Alum. 7: Diciéndoles como se hace  Docente: Dando materiales que necesitan los hospitales, así los médicos tienen lo necesario para atender a los enfermos  Alum. 6: Ayuda a toda la gente  Alum. 8: Franco dice que su papá es presidente  Alum. 9: Sí, mi papá tiene una empresa</p>	<p>a interés emergente</p> <p>Canción actuada que realizan para pedir silencio</p> <p>No sigue indagando. Da la respuesta</p>	<p>establecido</p> <p>Preguntas corrientes</p> <p>Opinión que no interesa</p> <p>Búsqueda del saber en el docente, que responde</p> <p>Contradicción teorías de aprendizaje. Estímulo-respuesta  Pregunta abierta</p> <p>Opiniones contrarias que no se confrontan</p> <p>Docente aporta información. No hay reformulaciones</p>	<p>Esquemas unidireccionales docente-niño  Interesa la información y se cierra la pregunta inicial.  No se tiene en cuenta por qué la gente estaba enojada  No se repregunta para abrir el concepto a los demás niños.  No todos son animados a participar, algunos niños necesitan que se los estimulen a expresar sus opiniones. Pueden éstos adoptar actitudes negativas o aislarse al no ser tenidos en cuenta</p> <p>No aprovechadas para pedir opiniones a otros niños. Siempre contestan los mismos.</p>
---	---	--	---



<p>Docente: ¿Qué hace tu papá como presidente en su empresa?</p> <p>Alum. 9: Ayuda para que hagan bien el trabajo</p> <p>Docente: Bueno, chicos, ahora vamos a elegir a nuestros secretarios. Piensen qué requisitos tiene que tener para ser secretarios</p> <p>Se alborotan, se levantan, hablan entre ellos y nuevamente pide silencio, con la canción de las manos levantadas.....</p> <p>Alum.10: El que se porta mejor</p> <p>Alum.11: El que respeta la lista.</p> <p>La docente les comunica que cada uno va a elegir a un secretario y a una secretaria que le guste. Comienza por uno de los extremos del semicírculo y va anotando los nombres en el pizarrón. Hay muchos elegidos con uno y dos votos, Santiago con cuatro y Matías con doce. Al haber un empate en los varones, invita a Federico, que no había votado, a elegir entre los dos varones para desempatar, por lo cual Matías obtuvo cinco. Entrega los medallones que dicen secretario/a a los elegidos. De esta manera se cierra la actividad de intercambio. Cada niño toma su silla y la coloca en la mesa para la siguiente actividad.</p>	<p>No se sigue indagando</p> <p>Tiempo utilizado: 10 minutos</p> <p>Se repite el ritual. Esto lo acatan mecánicamente</p> <p>Se refiere al reglamento de la sala, que es un listado con acciones acordadas a mediados de año.</p> <p>Federico había ido al baño</p> <p>Tiempo: 15 minutos</p> <p>Elección de los secretarios por votación</p>	<p>Personaliza la pregunta</p> <p>Tiempo escaso</p> <p>Normas de convivencia</p> <p>Límite del docente a la votación</p> <p>Tiempo rígido</p>	<p>Apelado en la segunda parte de la clase, no así en la primera parte</p> <p>No hay articulación entre el espacio flexible y el tiempo que se dedica</p>
---	---	---	---

Entrevista N° 1

Datos Iniciales: La docente se llama Cecilia Karina. Antigüedad docente: 2 años .Fecha: 21 de Noviembre 2007. Lugar: Jardín de Infantes privado de Isidro Casanova. Maestra de la 3º sección (5 años)

Observaciones generales: Se realiza una entrevista personal, fue acordada previamente, al asegurarle confidencialidad de los datos, se le solicita permiso de usar el grabador, accediendo sin inconveniente. Anteriormente se había realizado una observación de su clase (26 de octubre)

El lugar fue facilitado por el jardín, era un salón de usos múltiples, de no muy grandes dimensiones, donde las puertas y las ventanas de las salas dan a él y desde donde llega allí, el bullicio de las actividades que están desarrollando los niños.

Entrevista N° 1 (grabada)	Comentarios	Inferencias
<p>1. ¿Cómo crees que aprenden los alumnos los contenidos que te propones? E: los contenidos que yo me propuse que los chicos aprendan en las actividades son mediante el juego...durante cada actividad que está planificada...es en un juego donde se apropia los contenidos a través del juego</p> <p>1. ¿Le haces preguntas a los alumnos? E: Sí</p> <p>2. ¿Por qué razón le haces preguntas a los chicos? E: y porque quizás el nene cuando plantea una actividad o juego lo miramos plenamente y uno está pensando que sea más minuciosa la respuesta del nene como para investigar más, no para que quede ahí no más</p> <p>3. ¿Le das un tiempo limitado cuando haces las preguntas para que respondan? ¿O consideras que debes tener un tiempo más flexible cuando preguntas a los chicos? E: ¿Para que el nene me responda? Depende por ahí estoy mirando al nene como para ver si entendió...si se le da determinado tiempo, por ahí</p>	<p>Se la ve ansiosa, las palabras le salen como borbotones, se detiene y retoma la idea</p> <p>Parece no entender, pero se repregunta</p> <p>Asiento con la</p>	<p>No hace referencia al proceso de aprendizaje, si a la intervención docente. No siempre que se enseña el niño aprende</p> <p>Se indaga si la respuesta del niño es acertada. No se argumenta ni se les pide aclaración u opiniones a los otros. Relación unidireccional</p>

<p>uno le pregunta el nene no estaba escuchando y que si le damos mucho tiempo no va a saber responderme pero si por ahí estaba prestando atención y ahí en realidad hace falta un tiempito para que pueda formular la respuesta</p> <p>4. ¿Los alumnos tienen oportunidad de hacer preguntas? E: Sí</p> <p>4.1 ¿Quién/quiénes les responden? E: en el jardín las docentes entre...hasta los nenes entre ellos mismos</p> <p>4.2 ¿En qué momentos y/o actividades surgen? E: si estamos haciendo una actividad y les interesa ahí es cuando hacen preguntas para aprender ellos</p> <p>4.3 ¿Son aprovechadas? E: Sí porque las preguntas que los nenes hacen es cómo sigue la actividad y a medida que ellos van preguntando puedes seguir.</p> <p>5. Ahora voy a leer y piensa cómo abordarías esta situación: En una sala de niños de 5 años, la docente preparó lecturas de varios cuentos sobre relatos familiares donde se evidenciaba el modo como los acontecimientos y las personas parecían tener un ciclo. En uno de esos cuentos sobre una canasta, la que aparecía de diferentes tamaños en la ilustración del libro, provocó interrogantes en los alumnos sobre si los objetos inanimados cambian de tamaño cuando envejecen. Ante diferentes apreciaciones, Diego aclaró “Los niños crecen, pero los juguetes no, solo se ponen viejos” A lo que esto derivó que los alumnos señalaran que las personas crecen cuando cumplen años, pero Fernando lo cuestionó “Mi abuela Juana tiene noventa años y es pequeñita”</p>	<p>cabeza</p> <p>Silencio Piensa</p> <p>Se escuchan ruidos, pero está atenta a la lectura</p>	<p>El tiempo asignado está en relación a si el niño escucha la pregunta o si entendió la pregunta. No se cuestiona si se le formula bien la pregunta</p> <p>Los niños hacen preguntas para aprender cuando la actividad es de su interés</p> <p>Preguntas para comprender consignas para cumplir lo que se pide</p>
--	---	---

<p>¿Puedes explicar qué harías cuando existen ideas contrarias en las opiniones de los niños? ¿Cómo intervienes?</p> <p>E: Acá los nenes decían que los chicos crecían pero la abuela no porque es pequeña. Le explicaría que una persona cambia, cuando llega a una determinada edad ya se queda en una estatura, deja de crecer y no aunque tenga noventa años tiene que ser más grande</p> <p>6. Piensa las actividades que privilegia y el criterio o intención por la que les das ese orden de importancia</p> <p>E: El Intercambio puede ser, porque el nene, hacen una ronda, los nenes aprenden al escuchar, dan sus opiniones, dicen como se sienten...sería importante la merienda pero no como importante, pero es importante aprende normas aplica la higiene, normas de cortesía, también las actividades del jardín muchas son importantes por ahí depende de que esté dando uno para que sea importante, qué unidad o proyecto esté trabajando para ponerla en una escala.</p> <p>7. ¿Es de tu preferencia trabajar con un grupo homogéneo o heterogéneo? ¿Por qué?</p> <p>E: Homogéneo, no por ser homogéneo van a estar en el mismo nivel hay nenes por ahí de 5 años que comparados con otros están en un mismo nivel de aprendizajes más alto o por ahí les falta llegar al mismo nivel</p> <p>8. ¿Qué papel decisivo tiene el espacio y el tiempo en la configuración de tu propuesta metodológica?</p> <p>E: Depende de cada actividad el espacio y se puede poner un tiempo limitado para que respondan o dejar que piensen o para que consulten entre ellos</p>	<p>Silencio después explica con seguridad</p> <p>Le aclaro la pregunta</p> <p>Después de un silencio, parecía que dudaba</p>	<p>La explicación del docente es la herramienta que utiliza la docente para que el niño comprenda una situación. ( Educación tradicional) No hay relación o conexiones sobre lo que los chicos pueden observar de la realidad</p> <p>Las elecciones e intenciones se acercan relativamente al proceso de socialización que al de subjetivación</p> <p>La homogeneidad tomada como heterogeneidad</p> <p>El espacio está relacionado con el tipo de actividad que va a desarrollarse.</p>
--	--	--

<p>8.1 ¿Te estás refiriendo al tiempo que tienes planificado para la clase donde haces preguntas?  E: Es un tiempo limitado también porque si le das mucho tiempo para que piensen la actividad puede fracasar porque para los otros nenes puede ser aburrido al estar esperando que los chicos respondan</p> <p>9. ¿Cómo te das cuenta que el alumno aprende lo que le enseñas?  E: Como lo trasmite él. Como por ejemplo cuando yo estaba trabajando los alimentos había nenes que no estaban trabajando en ese momento alimentación y estaban jugando con cosas de alimentos decían “eso no es bueno para la salud”, el chico reproduce en el juego lo que es en la vida</p>	<p>Parecía contenta con el recuerdo.</p> <p>Se le agradece el tiempo facilitado pero ya la llaman Para hacerse cargo de la sala</p>	<p>El tiempo es limitado para pensar en el intercambio</p> <p>El aburrimiento es la causa de poner un tiempo limitado para que los chicos respondan</p> <p>Es en el juego donde el niño transfiere aprendizajes. En ese momento no se abre a la indagación porque deja de ser juego. Pero en otro momento puede retomarse para indagar más sobre ello.</p>
---	---	--

## Entrevista N° 2

Datos Iniciales: La señora directora se llama Teresa Safontas Antigüedad docente: 24 años. Antigüedad como directora: 17 años Fecha: 7 de Diciembre 2007. Lugar: Jardín de Infantes privado de Hurlingham. Antigüedad en el establecimiento: 24 años

Observaciones generales: La entrevista personal fue acordada previamente, se asegurar confidencialidad de los datos y se le solicita permiso de usar el grabador, accediendo sin inconveniente. El lugar destinado es la dirección, donde hay una puerta de acceso y una ventana que dan al pasillo de entrada del jardín y una ventana que da a la calle. En las salas se están desarrollando las actividades con los niños.

Entrevista N° 2 (grabada)	Comentarios	Inferencias
<p>1 ¿Quisiera saber cuál es tu posición al respecto sobre las preguntas que le hacen los docentes a los niños durante las clases?</p> <p>E: Yo creo que es muy importante, creo que en ellas va a salir lo que los chicos aprendieron o no, porque cuando la maestra indaga, cuando les pregunta, cuando los hace pensar lo que están diciendo unos y otros, se da cuenta si los niños entendieron lo que están hablando</p>	<p>Suena insistentemente el teléfono pero no atiende y no le preocupa</p>	<p>El intercambio comunicativo como eje interactivo necesario para que pueda apreciarse la comprensión sobre lo que se está hablando</p>
<p>2. ¿Has visto una situación áulica donde hicieran preguntas?</p> <p>E: Sí he visto varias situaciones áulicas donde hicieran preguntas</p> <p>2.1 ¿Se hacen preguntas de tipo individual?</p> <p>E: Se hacen en grupo, si las respuestas varían, si son diferentes, se comparan, los mismos nenes van comparando entre lo que dicen unos y lo que dicen otros y crean hipótesis y buscan las respuestas entre todos, se comprueban o no.</p> <p>2.2: ¿En qué momentos se utilizan más las preguntas?</p> <p>E: Generalmente cuando se hace el intercambio, cuando se</p>	<p>Advierto un formato de interacción y diálogo</p> <p>El intercambio y la investigación de un</p>	<p>La indagación como diálogo grupal lleva a comparar opiniones diferentes y formular hipótesis que pueden comprobarse como posible o no, o volver a intensificar el desafío a seguir indagando hacia un concepto más</p>

<p>presenta el material o cuando se está investigando sobre un tema determinado, ahí se hacen preguntas, se presentan láminas.</p> <p>2.3 ¿A los chicos les interesa cuando les hacen preguntas? E: A veces sí y a veces no, depende de la manera en que los guía y los lleva a que hagan las preguntas la maestra.</p> <p>2.3.1 ¿Qué es lo que quedas decir? E: Para mí el problema está en la formulación de la preguntas, cómo hace la maestra para que esas criaturas estén interesados en responder ¿qué tipo de preguntas le hace? Para unos les hace preguntas obvias que el chico ya sabe la respuesta. Sino que debiera ser más elaborada, para que pueda pensar la criatura, intervenir varios compañeros decir como puede ser la respuesta.</p> <p>3. ¿Vos pensás qué existen en las docentes dificultades para formular preguntas? E: Existen algunas dificultades</p> <p>3.1 ¿A qué atribuyes esas dificultades? E: Puede ser falta de capacitación, puede ser que cuando ellas aprendieron la manera de enseñar y se quedaron con lo que aprendieron en el profesorado en un principio y nada más</p> <p>3.2 ¿Pensás qué hay una falta de interés en modificarlo? E: A veces falta ese interés, desde la Dirección uno debe insistir para que eso ocurra</p> <p>3.2.1 ¿y logras algo? E: y a veces sí y a veces no. Con algunas docentes se logra y con otras no.</p> <p>4. ¿Las docentes cuando están preguntando le dedican un tiempo razonable o van corridas por el horario?</p>	<p>material o tema son el origen de las preguntas</p> <p>Preguntas obvias que el niño ya sabe la respuesta. La formulación de preguntas y el interés de los niños a participar van unidos</p> <p>Se la ve como resignada y cansada por la falta de interés de las docentes de superarse. Es como si remara contra la corriente</p> <p>Suena nuevamente el teléfono pero no lo considera nuevamente</p>	<p>acabado o a un nuevo replanteamiento que se dispara.</p> <p>A los niños les gusta que le hagan preguntas interesantes, que lo movilice a dar respuestas y probarse. La curiosidad infantil es una característica natural en estas edades. Los incesantes ¿por qué? y ¿para qué? quedan en un segundo plano, no dándole la oportunidad de expandirse</p> <p>Las dificultades para saber movilizar el pensamiento de los niños se debería n a la falta de capacitación o la inhibición a crecer profesionalmente en el desempeño del rol docente. Los niños se desarrollan en otras habilidades que en otros tiempos. Los cambios tecnológicos y la exposición a los medios de comunicación hacen que sus intereses vayan</p>
--	--	--

<p>E: Claro eso es una de las cosas que uno les insiste, que deben darle el tiempo necesario porque a los chicos les ocurre que, le preguntan querés tomar café o querés leche y no esperan las respuestas... bueno te estoy dando un ejemplo en otro contexto. Pero en esto ocurre lo mismo que a veces no se espera la respuesta, no se le da el tiempo para pensar este... y el nene quedó con la idea inconclusa... ¿no es cierto?</p> <p>4.1 ¿Y eso para vos es importante?</p> <p>E: Sí es muy importante. La maestra debe movilizarlo para que piense</p> <p>4.2 ¿Por qué crees que se instala eso que al chico no lo deja pensar?</p> <p>E: Yo pienso que es por la velocidad en que vivimos, en que no le dedicamos el tiempo que necesita</p> <p>4.3 ¿El apuro del docente está relacionado sobre lo que piensa del uso del tiempo sobre si es productivo hacer preguntas o hacer acciones concretas para que queden?</p> <p>E: El docente prefiere lo que quede plasmado y no se da cuenta lo importante que es todo el proceso, no se da cuenta...hay gente que sí pero no todos, que plasmar algo es lo último cuando ya estuvo el proceso.</p> <p>5: ¿Cómo crees que se puede revertir la situación?</p> <p>E: Capacitándolas, capacitando, haciendo talleres... creo que es la única manera</p> <p>5.1: ¿Este es un jardín chico?</p> <p>E: Sí. Creo que compartiendo con otros pares de otros jardines, pasaría lo mismo que con los chicos, habría distintas opiniones, este...habrían posibilidades de</p>	<p>No se le da tiempo a los chicos para pensar y responder</p> <p>Se pregunta y no se espera la respuesta</p> <p>¿La velocidad del tiempo en que vivimos como causa de no dejar pensar a los niños? ¿O falta de conocimiento de este niño real actual?</p> <p>El resultado palpable es el que interesa</p>	<p>evolucionando. Si el docente no lo tiene en cuenta su tarea formativa no será de calidad</p> <p>Es importante que se le de tiempo para pensar y no anticiparse y no impacientarse, ya que los niños están experimentando el lenguaje interior, en comprender lo que se le pregunta y pensar lo que se va a responder. El silencio debe ejercitarse para ello y además para que puedan interpretar lo que dicen sus compañeros. Es decir respetar la conversación estructurada como diálogo.</p>
--	--	--



<p>intervenir diciendo como trabaja una y como trabaja otra y como lo logra.</p> <p>6: Con respecto a los materiales didácticos ¿a qué se aferran las docentes, según tu mirada?</p> <p>E: Yo prefiero los no estructurados, en la institución tratamos, lo hablamos con las maestras y tratamos que no utilicen materiales estructurados sino que trabajen libremente los chicos, una vez que ellos elaboren el material no estructurado que les permite crear después se llega al material estructurado.</p> <p>6.1: En el momento de crear ¿pueden los chicos verbalizar lo que quieren hacer?</p> <p>E: Deberían poder verbalizar lo que hacen</p>	<p>Aclaro el término “material didáctico” El material no estructurado les permite crear. Incongruencia en no considerar el proceso con el resultado de la creación con materiales</p> <p>Poder verbalizar lo que hacen</p> <p>Se escuchan voces y risas de los chicos, es el horario de salida, la cual debe supervisarla. Me manifiesta que la entrevista le pareció muy buena.</p> <p>Le agradezco el tiempo facilitado</p>	<p>Lo importante es que los demás puedan ver cosas concretas que se trabajan por encima de aquello que no queda registro.</p> <p>El pensamiento no se ve cuando se habla pero podría apreciarse si se grabara y se escuchara para pensar por qué se dicen ciertas cosas En la institución se advierten que subsisten una teoría tradicional (el valor del resultado observable) y conceptos en transformación sobre una teoría constructivista, en la que todas las docentes no adhieren</p>
--	---	--

Entrevista N°3

Datos Iniciales: La docente se llama Andrea. Antigüedad docente: 9 años.

Fecha: 2 de setiembre 2008. Lugar: Jardín de Infantes de Bella Vista

Distrito General Sarmiento Observaciones generales: La entrevista fue acordada previamente, asegurándole confidencialidad. El encuentro tuvo lugar en un bar, fue grabado a pesar de la música de fondo.

Entrevista N° 3	Comentarios	Inferencias
<p>1 ¿Cómo te llamas y cuál es tu proyecto pedagógico en el jardín donde te desempeñas?</p> <p>E: Me llamo Andrea, trabajo en un colegio privado, este año estoy en la sala de cinco años, antes estaba en sala de tres y mi proyecto pedagógico es trabajar con los chicos todas las áreas pero dando mucha información a través del juego, pero no por el juego en sí sino el jugar con juegos o juegos libres también sacar muchas cosas productivas siempre y que estén al alcance de ellos los contenidos de las distintas áreas</p>	<p>Seguridad y entusiasmo manifiestos</p>	<p>El juego asume la forma de estrategia didáctica, el juego se utiliza como un modo de enseñar contenidos específicos de las distintas áreas</p>
<p>2. ¿De dónde partís para sacar algo productivo? ¿Y qué señales te dan ellos para ver cómo aprenden?</p> <p>E: Yo estoy observando los intereses de ellos, después del período de adaptación yo vi., observé que tenían mucho interés por construir juguetes, por jugar en juegos grupales, por eso el proyecto fue de juegos y juguetes donde no solo construimos juguetes sino armábamos juegos con los juguetes que ellos construían, obras de títeres, empezamos a jugar juegos tradicionales, a jugar lo que jugaban los papás, hoy en día esos juegos se siguen jugando en la sala.</p>	<p>El interés de los chicos por el juego y juguetes como motivo de un proyecto</p>	<p>La intervención docente basada en la observación del juego como iniciativa del niño hacia la construcción de conocimientos. Pedagogía del interés (nombrada por Vygotsky y otros pedagogos)</p>
<p>3. ¿Cómo aplicaban las consignas,</p>	<p>Intercambio de</p>	<p>Comparaciones de</p>

<p>o reglas de esos juegos? E: Las que son las reglas de juegos tradicionales, algunos las conocían y otros juegos tradicionales que yo conocía, ellos me enseñaban las nuevas pautas del quemado, yo les planteaba el juego, ellos me enseñaban la nueva forma de jugar. Cuando construíamos juguetes, ellos elegían los juguetes que ellos querían construir, qué materiales íbamos a necesitar y en base a eso después pedíamos a los papás que lo trajeran, íbamos armando los juguetes, en un momento las chicas armaron muñecas y los varones muñecos y armamos una obra de títeres y realmente fue hecha por ellos, yo realmente no pude agregar nada porque surgió lo que querían hacer, preparamos unas mesas con sábanas y cajas de zapatos, yo propuse personajes que podrían actuar y entonces eligieron crear una de príncipes y princesas y otra de súper héroes y princesas</p>	<p>reglas de juegos entre los niños y el docente.</p> <p>Se advierten deseos de especificar y se muestra interesada en la entrevista Elaboración de una obra de títeres</p>	<p>diferentes formas de jugar</p> <p>Ofrece cada vez un nuevo aspecto, más complejo y completo pero de una forma renovada.</p> <p>El rol docente rompe la asimetría en relación a la posesión del conocimiento, alternancia entre medios y fines, la distancia entre el saber jugar y el poder decir cómo es que se puede jugar</p>
<p>4. Decías que ellos eligen materiales, trabajan y juegan pero ¿cómo te das cuenta que ellos evolucionan en ese período de año? E: La verdad es que si se nota, como ellos iban viendo por ejemplo tenemos que armar un auto, bueno que necesitaríamos para armar un auto, como ellos iban construyendo e imaginando el auto que iban a querer con que materiales podían reemplazar las ruedas me decían con botones, con cajas grandes para la parte de abajo, con otras cajas para poner adelante. Después las casas querían armar casas... la podemos hacer así y hacían señas con las manos en forma de triángulo, podemos poner maderitas, después las muñecas y</p>	<p>Selección de materiales en relación al producto elegido y su utilización</p>	<p>La enseñanza en término de trabajo en colaboración e interacción con otros y con una base imitativa (Vygotsky, Rogoff) El niño es considerado como un sujeto, que desde sus formas típicas de expresión, puede participar en la construcción de su propio conocimiento</p>

<p>los muñecos tenemos que tener telas, tener lanas, tenemos que tener algo que forme la cabeza y así iban probando o desechando</p> <p>5. Ahora ¿Cuál es tu rol en cuanto a las preguntas que allí se formulan?</p> <p>E: Con este grupo lo que me pasa es que hablamos muchísimo, en cuanto a conflictos que hay en la sala por cosas que pasan, a veces traen noticias del noticiero para comentar, preguntaron sobre un meteorito, estaban muy interesados, lo vieron en el noticiero lo que pasó, estuvimos hablando y yo les traje el diario para que lo podamos, cómo era el meteorito, donde había caído, un chico que vivía en la calle Entre Ríos dijo en la calle de mi papá no cayó, entonces explicarle que era en una provincia que se llama igual y siempre tratando de responderles la verdad y si yo lo considero que falta completar esa pregunta que ellos me hacen, les digo bueno yo les prometo que mañana les traigo información y averiguo eso y eso es así, ellos saben que me voy a preocupar, voy a comprar el diario para contarles a ellos, la imagen del meteorito señalaban mira acá está, se transforma en un fuego mientras caía, Ahí había una hipótesis sobre cómo se caían</p> <p>6. ¿Había creencias parecidas o diferentes?</p> <p>E: Algunas si eran parecidas, otras imaginaban que había explosiones, en otra que se transformaba primero en fuego y otra cuando caía, en otras mientras iba cayendo; bueno cuando traje el diario ahí estaba todo el recorrido del meteorito cuando iba cayendo. Después el diario quedó en la sala y yo veía que ellos iban al diario a ver lo que estaba. El otro día trajeron una noticia que yo no la</p>	<p>Espacio creado para el lenguaje Rol docente aclaratorio. Aceptación de no saber y su compromiso en averiguarlo</p> <p>Los niños interesados por noticias de la realidad que transmiten los medios de comunicación</p> <p>Diversos supuestos para analizar, confrontar y verificar</p> <p>Se da valor a lo</p>	<p>en interacción con sus pares</p> <p>La conversación utilizada es para expresarse, conocer y conocernos, para cuestionar y para comunicarse con el entorno</p> <p>Se toma en cuenta lo que el niño trae como experiencia y como forma de comprender y construir significados de la realidad en que vive, a partir de hipótesis que puede relacionar, comparar y confrontar con otros. Se remite a una teoría constructivista del aprendizaje</p> <p>El docente es</p>
---	--	---

<p>había visto, de una perra que había encontrado una beba y ellos me contaban, la verdad que no la vi, contame como fue y entre ellos iban ampliando la información y entonces entró la preceptora que si la había visto y ella también comentaba con ellos. Está bueno que entre ellos puedan hablar, está interesante.</p> <p>6. ¿Todos los niños pueden participar del intercambio? E: La mayoría, hay dos o tres que son distraídos cuando hay conversaciones grupales, por ahí se distraen un poco, por ahí hay que llamarlos para integrarlos. La mayoría si se interesa, preguntan y otro le responde. El otro día llegaron al colegio películas en 3D del planeta tierra. Yo les cuento que va a hacer en 3D y que van a necesitar anteojos, pero cuando les comienzo a explicar el significado de las 3 D, les pregunto si alguien vio películas en 3D y unos dicen que si y ellos fueron explicando: que es como si estuvieran dentro de la película, que pueden tocar a los personajes y entre ellos van armando un diálogo y a veces en estas conversaciones se notó mucho la evolución. Yo les contaba a los papás que en la primera etapa hablaban tanto y todos juntos que no se podían armar estos intercambios, el diálogo, costaba muchísimo hablar, respetar al otro, tuvimos que trabajar muchísimo para lograr esto, que uno te diga lo que esto es 3D y que el otro pide o vuelve a preguntar lo que no entendió, así les decía a los papás.</p> <p>7. ¿Ellos esperan que vos les des la respuesta o aceptan la respuesta que les da un compañero?</p>	<p>que traen los niños sobre noticias informativas</p> <p>Conocimientos previos de los niños son tomados en cuenta sobre películas en tres dimensiones (3D).</p> <p>Evolución de la conversación a la construcción del diálogo</p> <p>Comunicación a los padres sobre los avances de los niños en el diálogo</p>	<p>participante activo que guía a los niños a focalizar sus preguntas e ideas en un proceso de investigación para ampliar la información</p> <p>La interactividad, facilitación del vínculo del alumno con el objeto de conocimiento, los otros niños y el docente mismo</p> <p>El diálogo es una construcción que requiere de tiempo, espacio y clima de afecto y respeto para lograrlo.</p> <p>El respeto por lo que el otro aporta y lo que cada uno amplía desde su visión individual le da riqueza al</p>
---	--	--

<p>E: No, le preguntan a los otros, de hecho yo no llegué a decir nada, ellos les explicaron muy bien. Es así que yo les contaba a los papás que nosotros estamos viviendo muy acelerados. Les contaba que en la primera etapa estábamos merendando y me decían que viene después; estaban jugando y decían que hacemos después. Yo les decía a los papás que estaba trabajando disfrutar el momento. Estamos merendando, no importa lo que viene después disfrutemos de compartir con el compañero, de comer un pan con dulce de leche, tomar té calentito; pasamos a los rincones, disfrutemos de jugar en los rincones y esto es lo que hizo bajar la ansiedad, poder escuchar, poder hablar, poder hacer el intercambio. Los padres me decían si hasta nosotros estamos acelerados, vamos a peinarnos para ir al jardín y después...y así estamos. Yo estoy trabajando mucho para que ellos puedan disfrutar y ahora si alguno me pregunta, otro le dice no preguntes tenemos que disfrutar</p>	<p>Los niños se preguntan entre sí, de hecho el valor que se da a la palabra, colabora en el proceso de subjetivación</p>	<p>conocimiento compartido. El rol de la docente es fundamental para generar esa apropiación</p>
<p>8. ¿Qué papel decisivo tiene el espacio y el tiempo en la configuración de tu propuesta metodológica?</p> <p>E: Importante ya que el espacio y el tiempo flexible es necesario para adecuar la propuesta a las necesidades del grupo</p>	<p>Clara visión del mundo acelerado que se vive en estos tiempos y la ansiedad que ello le provoca a las personas</p>	<p>Espacio y tiempo flexible en la propuesta didáctica para responder a las necesidades del grupo</p>
<p>9. ¿Cuántos años hace que estás ejerciendo?</p> <p>E: Yo empecé en mil novecientos noventa y nueve.</p> <p>10. Este es el noveno año ¿cómo viviste tu evolución como docente?</p> <p>E: Yo estoy convencida de que fui aprendiendo y modificándome mucho. En lo que fue mi primer año en sala de 2 años tuve</p>	<p>Espacio y tiempo flexible</p> <p>El docente evalúa su desempeño, asume errores y</p>	

<p>muchos errores pero también aciertos, de hecho yo veía que los chicos eran lo más importante, eso lo aprendí enseguida, que los chicos tenían miedo y había que brindarles seguridad. Vos miras atrás yo no me animaba hacer ciertas cosas y ahora mirá. Aprendí a hacer legajos, registros, reuniones de padres, a manejarme frente a los padres que no es fácil. Todo se va aprendiendo, así al entrar a otro colegio que tiene otra metodología, bueno pensaba ahora como me acomodo, esto no fue de un día para otro.</p> <p>11 ¿Quizás necesitaste perseverancia, querer lo que está haciendo?</p> <p>E: Sí. Yo lo que decía el otro día cuando tuve una reunión si uno no disfruta el día que está viviendo se nota. A veces uno tiene un buen día y se nota en los chicos, cuando uno está contento, ellos también.</p>	<p>aciertos</p> <p>Disfruta cada día y lo trasmite</p> <p>Se le agradece el tiempo destinado y su colaboración</p>	<p>La conciencia de la necesidad de aprender y la disponibilidad para ello es el eje de su profesión.</p>
---	--	---

## **7. Bibliografía citada**

Ausubel, D. P. "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. 1ªed. Buenos Aires: El Ateneo; 1973.

Harf R, Pastorino E, Sarlé P, Spinelli A, Violante R, Windler R. Nivel Inicial: Aportes para una didáctica. 2ª ed. Buenos Aires: El Ateneo; 1997.

Lacasa P. Prólogo En: Rogoff, B. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. 1ª ed. Argentina: Paidós. 1998

Raths L E, Wassermann y otros, Cómo enseñar a pensar, teoría y aplicación. 8ª ed. Buenos Aires: Paidós Studio; 2005

Rogoff, B Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. 1ª ed. Argentina: Paidós. 1998

Splitter L J, Sharp A M. La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación. 1ª ed. Buenos Aires: Manantial. 1996

Vygotsky L. S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. 1ª ed. Barcelona: Crítica, 1979. pág. 92-94

## **8. Bibliografía consultada**

Alderoqui S. "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado", En: Aisenberg B y Alderoqui S (comps.). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. 7ª ed. Buenos Aires: Paidós; 1997.



Azzerboni Delia (coordinadora), "Currículum abierto y propuestas didácticas en Educación Infantil". 1ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas; 2004.

Bixio C. Aprender a Aprender, Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens; 1998.

Bruner J. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. 1ª ed. Madrid: Alianza; 1991.

Candia M R. La organización de situaciones de Enseñanza. "Perspectivas de análisis para pensar la enseñanza en la Educación Inicial". 1ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas; 2006.

Castorina J A, Fernández S L, Lenzi A M; Casávola H, Kaufman A M, Palau G. Psicología Genética. 1ª ed. Buenos Aires: Miño y Dávila; 1997.

Coll C "Psicología y currículum" .1ª ed. Argentina: Paidós; 1994

Coll Salvador C. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. 4ª ed. Argentina: Paidós; 1996.

Delval J. El desarrollo humano. 8ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI; 1998.

Fernández Alicia, "Poner en juego el saber". 1ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión; 2000.

Gimeno Sacristán J, Pérez Gómez A I. "Comprender y transformar la enseñanza" 3ª ed. Madrid: Morata; 1994.

Gadino A. La batalla del razonamiento. 4ª ed. Montevideo: Espartaco; 1992.

González Cuberes M T. "De la curiosidad a las ciencias, un saber que se construye...", En: González Cuberes M T. (comp.), Articulación entre el Jardín y la EGB. La alfabetización expandida. 3ª ed. Buenos Aires: Aique; 1996.

Piaget J. Estudios de Psicología Genética. 3ª ed. Buenos Aires: Emecé; 1976.

Piaget J, Inhelder B. Psicología del niño. 15ª ed. España: Morata; 2000.

Pitluk L. La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. 1ª ed.

Rosario. Argentina: Homo Sapiens; 2006.

Pozo, J. I. Teorías cognitivas del aprendizaje. 1ª ed. Madrid: Morata; 1989.

Quintana C, Díez Navarro M C, Sueldo S J, Tassín M (et. al) "Proyectos Didácticos Interdisciplinarios: Indagar y cuestionar desde pequeños". 1ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas; 2003.

Molina L ;Jimenez N .La Escuela Infantil. Acción y participación. 1ª ed.

Argentina: Paidós; 1998.

Tonucci F. ¿Enseñar o Aprender? La escuela como investigación quince años después. 1ª ed. Barcelona: Graò; 1990.

Vygotsky, L. Pensamiento y lenguaje. 7ª ed. Barcelona: Paidós; 1995.

Zaballa Vidiella A. La práctica educativa. Cómo enseñar. 9ª ed. Barcelona: Graò; 2003

