

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento
Académicos de las Escuelas Normales

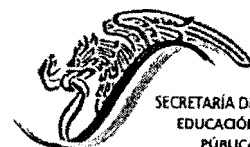
Licenciatura en Educación Preescolar

Observación y práctica docente III

Programas y materiales de
apoyo para el estudio

5° semestre

Agosto de 2001













SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA



SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE
NORMATIVIDAD

Índice

Programa	1
Materiales de apoyo para el maestro	
Bloque I. La práctica docente reflexiva	
 El oficio del maestro es aprender <i>Mari Carmen Díez</i> ✓	27
 Raíces históricas de la enseñanza reflexiva ✓ <i>Kenneth M. Zeichner y Daniel P. Liston</i>	32
 Registro de observación de la actividad realizada por una estudiante de 4º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar <i>Liliana Morales</i>	42
Bloque II. Recursos para una práctica reflexiva	
 La índole de la observación y de los instrumentos observacionales <i>Carolyn M. Everston y Judith L. Green</i>	47
 Formar a los profesores <i>Marcel Postic y Jean-Marie de Ketele</i>	51
 La observación <i>Rocío Bartolomé et al.</i>	55
 Entrevista <i>Gregorio Rodríguez Gómez et al.</i>	59
 La comunicación con las familia <i>Eulàlia Bassedas et al.</i>	70
 El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones <i>Rafael Portlán y José Martín</i>	75
 El aula como espacio de operaciones didácticas <i>Mario Martín Bris</i>	85
MATERIAL COMPLEMENTARIO	95

Introducción

Las asignaturas del área de Acercamiento a la Práctica Escolar cursadas en los semestres anteriores han pretendido que las futuras educadoras conozcan cada vez con mayor profundidad las características de los niños, la organización del trabajo en el aula y en la escuela y, especialmente, que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la docencia en la educación preescolar. Para lograr estos propósitos los programas de cada una de las asignaturas de esta área han combinado actividades de estudio, observación y práctica; en cada una de estas actividades se ha procurado que las alumnas normalistas, al mismo tiempo que estudien las características del trabajo docente y de la organización escolar, experimenten los múltiples e imprevisibles desafíos que, en condiciones reales, enfrenta cualquier educadora en su trabajo cotidiano. Así, después de realizar actividades de exploración y conocimiento del trabajo docente durante los dos primeros semestres, a partir del tercero la *práctica docente* cobra especial importancia en el proceso formativo de las futuras educadoras.

Con el mismo sentido –y en congruencia con los propósitos y las orientaciones establecidas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar– durante el quinto y sexto semestres las actividades de observación y práctica al tiempo que se realizan en un periodo de tiempo más extenso, se combinan con las actividades del *Taller de Diseño de Actividades Didácticas I y II*. De este modo, ambos cursos dan las orientaciones básicas para que las actividades de observación y de práctica en los jardines de niños cumplan con su propósito formativo.

Al terminar este ciclo escolar (quinto y sexto semestres) las estudiantes normalistas enfrentarán el reto de atender a un grupo de niños durante un año escolar; este hecho exige que tanto la preparación de las jornadas de observación y práctica como el análisis posterior se organicen de tal modo a fin de que las estudiantes obtengan orientaciones precisas para mejorar continuamente su desempeño en el grupo escolar.

El programa *Observación y Práctica Docente III* se ha diseñado con el propósito de contribuir a superar los retos que las estudiantes enfrentan en este tramo de su formación profesional, por lo que se da especial atención al estudio del proceso de reflexión docente y de las características de los recursos que apoyan este proceso; se trata de que las futuras educadoras comprendan la naturaleza y la importancia de la reflexión y, en consecuencia, la utilicen como el medio que les apoya para tomar decisiones razonadas en el trabajo con los niños. En particular, el curso aporta herramientas para el estudio de los temas de Taller de Diseño de Actividades Didácticas I, donde se analizan las tradiciones y prácticas pedagógicas de la educación preescolar en México, así como los principios y modalidades de intervención educativa que pueden contribuir a un mayor y mejor desarrollo de las capacidades de los niños.

La propuesta de actividades incluye el tiempo necesario para atender el estudio de los temas propios del curso y la organización de las actividades de observación y de práctica derivadas de las demás asignaturas.

En los siguientes apartados se explican las características del programa, se presenta la organización de los contenidos y sugerencias para la evaluación, se precisan los propósitos del curso y los temas de estudio; asimismo, en cada bloque temático se incluyen un conjunto de actividades.

Características del curso

1. Durante este semestre las estudiantes realizarán dos jornadas de observación y práctica, la primera de una semana, y la segunda de dos semanas consecutivas. En la primera jornada se destinan tres días para actividades de observación y dos para aplicar actividades didácticas; en la segunda jornada, las estudiantes dedican dos días para observar y el resto lo destinan al desarrollo de actividades didácticas.
2. Tomando en cuenta los retos que implica el trabajo con niños en edad preescolar, las actividades iniciales de cada jornada están destinadas para que las estudiantes sólo observen el trabajo de la educadora y de los niños, con la intención de que tengan elementos para, en caso necesario, ajustar las actividades didácticas previstas. Otro propósito fundamental de las actividades de observación es atender a los requerimientos de la asignatura Taller de Diseño de Actividades Didácticas, en particular para aportar información al estudio de temas relacionados

con las prácticas pedagógicas y las concepciones de las educadoras sobre la enseñanza, las formas de intervención pedagógica y el logro de los propósitos educativos.

Asimismo, se pretende que las estudiantes desarrollen habilidades que les permitan conocer con mayor profundidad el conjunto de actividades que desarrollan los niños, así como sus actitudes y reacciones en el transcurso de las clases que conducen las propias alumnas normalistas. De este modo, las estudiantes analizan tanto las características y el trabajo de los niños del grupo, como su propia práctica, de acuerdo con el propósito y tema de estudio.

3. Los temas y el conjunto de actividades sugeridas para desarrollar el curso están destinados a aportar elementos para que las estudiantes reflexionen sistemáticamente sobre sus experiencias en el jardín de niños y para que incrementen sus habilidades para buscar información relevante que apoye dicha reflexión. Con este fin se pretende seguir desarrollando las capacidades de las estudiantes para observar y dialogar con los actores de la escuela y porque además, son competencias que requieren para el trabajo diario con los niños.

4. La preparación de la jornada de observación y práctica y el análisis de las experiencias obtenidas que se obtienen en los jardines de niños tienen como finalidad principal contribuir al perfeccionamiento del desempeño docente de cada una de las estudiantes normalistas en el grupo de educación preescolar; es decir adquirir elementos para atender los problemas específicos que enfrentan al observar y practicar en el grupo escolar.

5. Las actividades que las estudiantes realizan en Observación y Práctica Docente III se articulan con las del curso Taller de Diseño de Actividades Didácticas I. Aunque los procesos que ocurren en el aula no se presentan en forma separada, para aprovechar al máximo la experiencia obtenida por las estudiantes, las cuestiones relativas a la aplicación de actividades didácticas se planifican y analizan en la asignatura Taller de Diseño de Actividades Didácticas; mientras que en el curso Observación y Práctica Docente III se elabora el plan de trabajo para articular el conjunto de actividades de la jornada y se analizan aquellos aspectos generales relativos al desempeño de las estudiantes, la organización del grupo, las reacciones de los niños, entre otros. Al final de este programa se incluye un cuadro anexo que muestra un panorama de la distribución de los temas de estudio de ambos cursos durante el semestre.

6. Las experiencias que las estudiantes obtienen en los jardines de niños se analiza en la escuela normal, después de cada jornada de observación y práctica. Por motivos de orden práctico, se ha considerado conveniente diferenciar el análisis de la experiencia en dos aspectos:

- a) En el *Taller de Diseño* se analizan las prácticas pedagógicas vigentes (bloque I), el aprendizaje de los niños y la funcionalidad de las actividades didácticas (bloque II) y la diversificación de formas de trabajo, así como los resultados de las actividades que se preparan en la escuela normal y se aplican en el jardín de niños (bloque III).
- b) En Observación y Práctica Docente III el análisis estará centrado en el desarrollo de las habilidades de observación, de registro y de obtención de información por otros medios, con el propósito de valorar su desempeño y fortalecer la capacidad de reflexión sobre la práctica docente.

7. Al igual que en el semestre anterior, las estudiantes seleccionan a uno o dos alumnos del grupo, al(os) que seguirán para conocerlo(s) de manera integral. Para este estudio a profundidad de los alumnos, es necesario que las estudiantes seleccionen el(os) caso(s) al inicio de la primera jornada, con la intención de que al finalizar la segunda jornada tengan la información suficiente para relatar la historia personal de esos niños. Se trata de propiciar que las estudiantes desarrollen la competencia para identificar las características de cada niño, así como sus necesidades de desarrollo, y para que a su vez, este conocimiento sea el principal referente para decidir su intervención educativa.

Organización de los contenidos

Atendiendo a las razones expuestas en los puntos anteriores, el programa se organiza en dos bloques temáticos. En cada bloque se incluyen sugerencias de actividades y de bibliografía; sin embargo, es necesario tomar en cuenta que ambos elementos deben enriquecerse, tratando en todo momento de satisfacer los requerimientos derivados de las actividades académicas en la escuela normal y de las actividades de observación y práctica docente: dudas de las estudiantes, dificultades observadas por las educadoras y por los profesores de la escuela normal durante el trabajo con el grupo, etcétera.

El primer bloque tiene como propósito que las estudiantes comprendan la importancia de la reflexión del maestro en y sobre su desempeño docente, como una competencia profesional que

le permite mejorar continuamente su práctica. Se trata de que reconozcan al diálogo y a la confrontación de puntos de vista con sus pares y con los planteamientos de los distintos autores, como un medio que favorece la toma de decisiones de manera razonada en el desempeño docente, en función de las características de los niños del grupo y de los propósitos educativos.

En el segundo bloque se espera que las estudiantes avancen en el desarrollo de la habilidad para obtener y sistematizar información, considerando que ésta constituye un recurso importante para que la reflexión sobre la práctica resulte más provechosa. En este sentido, se propone estudiar los propósitos y las características de la observación y de las entrevistas que llevan a cabo en los jardines de niños.

A su vez, se propicia que las estudiantes obtengan otros elementos que les permitan mejorar la elaboración del diario de trabajo, de tal forma que éste relate los sucesos y experiencias diarias más relevantes durante la estancia en el jardín de niños, al atender a criterios claros y precisos para recoger la información necesaria y suficiente que permita recordar y reflexionar sobre lo que ocurrió en el aula.

En este bloque se incluye la reflexión de las estudiantes sobre sus experiencias en el jardín de niños, el reconocimiento de los factores que intervienen en el trabajo docente y la adquisición de herramientas para aprovechar ese conocimiento sobre el aula y los procesos de enseñanza, en la toma de decisiones fundamentadas y orientadas a mejorar su práctica docente.

Sugerencias para la evaluación del curso

1. Para evaluar el aprendizaje de las estudiantes se deberá tomar en cuenta, de manera permanente, el trabajo que realizan durante el semestre. Es importante que desde el principio del curso las estudiantes tengan claros los criterios y los productos que se van a considerar en la evaluación.
2. Tomando en cuenta los rasgos del perfil de egreso señalados en el plan de estudios, así como los propósitos y las actividades propuestas en el programa, se sugieren algunos aspectos a evaluar que serán ampliados por el maestro responsable de la asignatura y por las estudiantes:
 - La capacidad para identificar tesis y argumentos centrales de los textos sugeridos y para expresar sus ideas de forma oral y por escrito.
 - La actitud al realizar el trabajo individual y participar en el trabajo colectivo.

5. Valoren las actividades de observación y práctica en el plantel de educación preescolar como experiencias formativas que les permiten desarrollar la competencia didáctica en situaciones reales de trabajo con los niños y conformar su estilo propio de docencia.

Bloque I. La práctica docente reflexiva

1. La naturaleza de la profesión docente.
2. ¿Por qué es necesaria una docencia reflexiva?
 - La reflexión como habilidad docente
 - La reflexión y su vínculo con la acción
 - Actitudes básicas para llevar a cabo la reflexión.
 - El sentido de la reflexión en la formación inicial de los maestros y en el mejoramiento continuo de la práctica.
3. Preparación de la práctica docente.

Bibliografía básica

Díez, Mari Carmen (1998), “El oficio del maestro es aprender”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, febrero, Barcelona, Praxis, pp. 58-61. [La consulta se realizó en el CD ROM 25 años contigo. Cuadernos de pedagogía 1975-2000].

Manen, Max van (1998), “La naturaleza de la pedagogía”, “La práctica de la pedagogía” y “El tacto pedagógico”, en *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós (Paidós educador, 135), pp. 79-95, 97-111 y 159-192.

Dewey, John (1998), “¿Qué es pensar?”, en *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano, 18), pp. 21-31.

Manen, Max van (1998), “La relación entre la reflexión y la acción”, en *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós (Paidós educador, 135), pp. 111-135.

<ul style="list-style-type: none"> • “Las aulas son lugares de mucha actividad. A lo largo del día, a los profesores se les pueden presentar mil interacciones distintas[...].”
<ul style="list-style-type: none"> • “Las aulas son lugares públicos. [...]Son muchas las personas que tienen una opinión[...] sobre las aulas y sobre cómo deberían funcionar[...]. Para el profesor implica que se le[...] [considere] como el centro de las expectativas de una serie de personas[...].”
<ul style="list-style-type: none"> • “Lo que ocurre en el aula tiene un carácter pluridimensional. [...]Los aspectos sociales y personales de los alumnos, las características profesionales y personales de los profesores, se influyen mutuamente e influyen sobre el objetivo final[...] Para el profesor, esto implica que ha de hacer frente a hechos que tienen muy distintas dimensiones: conocer[...] [lo que enseña], evaluar a los alumnos,[...], dominar sus respuestas emocionales ante lo que ocurra en clase, [...], llevar un seguimiento de los alumnos, etcétera.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Cualquier cosa que ocurra en el aula aparece de forma simultánea con otras. Las múltiples tareas y dimensiones del aula no ocurren una a una, sino que se dan de forma simultánea[...] Los profesores prestan atención a numerosos aspectos a un mismo tiempo [...]”
<p><i>Lo que ocurre en el aula es imprevisible. En un medio tan activo y pluridimensional no es posible predecir de forma precisa el curso de los acontecimientos[...].”</i></p>

Tomado de Watkins, Chris y Patsy Wagner (1991), *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Barcelona, Paidós Ibérica (Temas de educación, 24), pp. 79-82.

Con estos elementos, discutir las exigencias que las características del trabajo en el aula les imponen a las educadoras, las estrategias que pueden utilizar y las habilidades que tienen que poner en juego para atender a esas exigencias.

Compartir sus conclusiones al resto del grupo.

2. Para la realización de las siguientes actividades leer el texto de Manen “La práctica de la pedagogía”.

- Explicar a qué refieren la *solicitud pedagógica* y la *comprensión pedagógica*.
- Establecer la relación entre la *comprensión pedagógica* y el *tacto pedagógico*.
- Identificar cuáles son las actitudes que debe tener un profesor para atender con sensibilidad las necesidades e intereses de los niños.

En equipo, elaborar un esquema que muestre sus conclusiones y comentarlo con el resto del grupo.

3. Con base en sus conclusiones de las actividades anteriores y en las experiencias obtenidas en las jornadas de observación y práctica, elaborar un escrito en el que den respuesta a la pregunta ¿qué rasgos caracterizan el trabajo de la educadora?

¿Por qué es necesaria una docencia reflexiva?

1. A partir de la lectura del texto de John Dewey, “¿Qué es pensar?”, de manera individual contestar por escrito la pregunta: ¿qué es el pensamiento reflexivo? e intercambiar sus puntos de vista con el grupo.

2. Leer el texto de Manen, “La relación entre la reflexión y la acción” y, en equipo, discutir sobre los siguientes puntos:

- El concepto de reflexión en la labor docente.
- Los desafíos que enfrentan los maestros para incorporar la reflexión en su práctica educativa.
- De acuerdo con las actividades desarrolladas en el semestre anterior, ¿de qué manera se manifiesta su reflexión docente en las prácticas de la segunda jornada?

Registrar las conclusiones de la discusión. En plenaria, dar respuesta a la pregunta: ¿qué utilidad tiene para las futuras educadoras comprender la naturaleza y la importancia de la práctica reflexiva?

3. Leer el texto de Zeichner y Liston, “Raíces históricas de la enseñanza reflexiva” y realizar las actividades siguientes:

- Elaborar un cuadro de dos columnas para contrastar los puntos de vista de estos autores con lo que expresa Manen sobre los momentos en que puede darse la reflexión y las características de cada momento.

A partir de los planteamientos identificados en los dos textos, establecer conclusiones acerca de los procesos de *reflexión sobre la acción* y *reflexión en la acción*.

- En equipo, responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Por qué se considera *la mente abierta, la responsabilidad y la honestidad* que son actitudes necesarias para la reflexión?
- b) ¿De qué manera se han manifestado o no en usted estas actitudes al analizar sus experiencias obtenidas en el jardín de niños? ¿cómo ha repercutido en sus aprendizajes?
- c) ¿Qué dificultades enfrenta el maestro al reflexionar en el ambiente complejo del aula?
¿Cómo se pueden atender esas dificultades?

4. A partir de la lectura del texto de Liliana Morales, "Registro de observación de la actividad realizada por una estudiante de 4º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar", en grupo analizar las cuestiones siguientes:

- ¿De qué manera repercuten las decisiones de la estudiante en el desarrollo de la actividad y en el logro de los propósitos educativos?
- ¿Cómo se muestra su capacidad reflexiva en las decisiones que toma la estudiante?
- ¿Qué acciones pueden desarrollar la estudiante para mejorar su próxima intervención docente?

Registrar de forma individual sus conclusiones.

5. Leer el texto "Reflexione en, sobre y para la acción" de Fullan y Hargreaves, e identificar las tesis fundamentales de los autores en relación con las *técnicas* para desarrollar la práctica reflexiva.

Revisar en su *expediente* el desarrollo de una actividad relativa al análisis de la experiencia efectuada en el semestre anterior, y comentar las coincidencias entre los planteamientos de estos autores y las estrategias que siguieron en el desarrollo de esa actividad.

6. En equipo, expresar por escrito ejemplos de reflexiones sobre experiencias de trabajo con los niños, y con el apoyo del texto de Dewey, "Ejemplos de inferencia y comprobación", describir el proceso de inferencia y cómo mediante este proceso, una situación dudosa se transforma en una situación clara.

7. Analizar y discutir en grupo los siguientes puntos:

- ¿Qué aporta a la formación de futuras educadoras la reflexión sobre la práctica?
- ¿Por qué se considera a la reflexión como una competencia que debe desarrollar el profesor?

- ¿De qué manera la reflexión permite mejorar la práctica docente inmediata de la futura educadora?

*Molinos
de la vida*

Preparación de la práctica docente

1. A partir de los elementos considerados en el seguimiento a los niños, realizado en el semestre anterior, discutir en equipo sobre los puntos siguientes y continuar con esta actividad permanente durante las dos estancias en el plantel de educación preescolar.

- *¿Qué, oriento?* Los criterios que guiarán la selección anterior y *¿Qué se puede considerar?* por cuáles optar en esta ocasión?

• *¿Qué* ~~los~~ aspectos ~~que~~ tomarán en cuenta para conocer de manera más profunda a los niños cuyos casos van a seguir? Para precisar tales aspectos conviene revisar nuevamente los programas y los materiales de estudio relacionados con los “campos de desarrollo del niño” y con los propósitos de la educación preescolar.

2. Elaborar, en equipo, los siguientes instrumentos que aplicarán en la primera jornada de observación y práctica.

- Una guía de observación que incluya los aspectos definidos en la actividad anterior para conocer a los niños a los que darán seguimiento, así como otros aspectos relacionados con el trabajo de los niños del grupo y de la educadora, derivados de los temas que se estudian en las otras asignaturas del semestre.
- Una relación de temas que orienten la charla con los padres y madres de familia de los niños cuyos casos van a conocer con mayor profundidad, así como el diálogo con la educadora en relación con estos niños. Para definir estos temas conviene revisar los resultados obtenidos en el semestre anterior al dialogar con los padres y madres de familia, así como con la educadora.

1. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

3. Leer el cuadernillo “Las actividades de observación y práctica en las escuelas de educación preescolar” y comentar el contenido de este documento.

4. Realizar una visita breve al grupo de preescolar para establecer acuerdos con la educadora sobre las actividades de observación y de práctica que van a desarrollar durante la primera jornada, el tiempo que se requiere para aplicar las actividades didácticas y, además, solicitar la relación de los alumnos del grupo del y tomar nota de:

- las características y condiciones del salón de clase y de otros espacios en los que trabajan los niños y el uso que se les da,
- las formas en que se organiza a los niños para el trabajo y la participación que éstas promueven,
- los materiales y recursos educativos disponibles en el aula y en la escuela, y
- el tipo de actividades que se realizan diariamente, así como el tiempo que se destina a cada una.

5. A partir de la información obtenida en el jardín de niños, elaborar de manera individual un plan de trabajo¹ para una semana de labores; establecer en él la distribución de las actividades de observación y las actividades de práctica en relación con el tiempo que se dispone para cada una – tres días sólo para observar el trabajo de los niños y de la educadora y dos días para la práctica. Esta distribución debe tomar en cuenta también los momentos que se van a destinar para el diálogo con los padres y madres de familia.

En equipo, analizar los planes de trabajo que elaboraron y argumentar los criterios que emplearon en su diseño.

Bloque II. Recursos para una práctica reflexiva

1. El sentido de la observación en la formación de futuras profesoras y sus características principales.
2. La entrevista como un recurso valioso que utiliza la educadora para conocer a los niños y a sus familias.
3. El diario de trabajo como una herramienta para disponer de información sobre la práctica en el aula y sobre los actores que en ella participan.
4. Acciones derivadas de la reflexión.
 - La organización de las actividades docentes.
 - Valoración de la competencia didáctica.

¹ En el programa, el plan de trabajo refiere al instrumento práctico en que se distribuye el tiempo y se organizan las actividades que se desarrollarán durante una semana.

Bibliografía básica

- Evertson Carolyn M. y Judith L. Green (1989), “La índole de la observación y de los instrumentos observacionales”, en Merlin C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Gloria Vitale (trad.), Barcelona, MEC/Paidós (Paidós educador, 88), pp. 306-310.
- Postic, Marcel y Jean-Marie De Ketele (1998), “Formar a los profesores”, en *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea (Educación hoy. Estudios), pp. 201-205.
- Bartolomé, Rocío *et al.* (1997), “La observación”, en *Educación Infantil I. Didáctica de la educación infantil. Desarrollo cognitivo y motor. Desarrollo socioafectivo. Animación y dinámica de grupos*, Madrid, McGraw-Hill (Ciclo formativo de grado superior), pp. 137-139.
- Rodríguez Gómez, Gregorio *et al.* (1996), “Entrevista”, en *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe (Biblioteca de educación), pp. 167-184.
- Bassedas, Eulàlia *et al.* (1998), “La comunicación con las familias”, en *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Graó (Metodología y recursos, 131), pp. 318-324.
- Porlán, Rafael y José Martín (2000), “El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones”, en *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, 8ª ed., Sevilla, Díada (Investigación y enseñanza. Serie: Práctica, 6), pp. 25-41.
- Martín Bris, Mario (1997), “El aula como espacio de operaciones didácticas”, en *Planificación y práctica educativa (infantil, primaria y secundaria)*, Madrid, Escuela Española (Educación al día), pp. 42-58.
- Manen, Max van (1998), “El tacto y la enseñanza”, en *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós (Paidós educador, 135), pp. 193-214.

Actividades sugeridas

El sentido de la observación en la formación de futuras profesoras y sus características principales.

esto es una actividad de observación

1. En grupo, comentar las situaciones que más llamaron su atención durante las actividades de observación en relación con las características de los niños del grupo de educación preescolar en el que trabajaron durante la primera jornada.

Analizar, en equipo el conocimiento que lograron de los niños teniendo como referente la información del diario de trabajo. Para este análisis se proponen los aspectos siguientes:

- Las formas de relación que establecen los niños entre sí y con la educadora.
- Las actitudes de los niños durante la clase.
- Las explicaciones que los niños dan y las preguntas que plantean.
- Características de su desarrollo físico.

Registrar de forma individual los resultados del análisis.

2. A partir de la actividad anterior discutir en el grupo, las cuestiones siguientes:

- ¿De qué manera las observaciones realizadas les apoyaron para tener un mayor conocimiento de los niños?
- ¿Qué dificultades se enfrentaron cuando la información no fue suficiente para dar cuenta de las características de los niños? ¿A qué factores pueden estar ligadas esas dificultades?
- ¿Qué características tuvieron las observaciones realizadas que sí apoyaron la reflexión?

analizar los datos que se obtienen de las observaciones

3. Leer los textos de Evertson y Green, “La índole de la observación y de los instrumentos observacionales”, y de Postic y De Ketele, “La observación para los profesores en formación” y discutir sobre las características elementales de la observación:

- Las ventajas de observar al conjunto y a los hechos particulares.
- La necesidad de interrogarse para aprender de las situaciones observadas.
- La reconstrucción de las secuencias de los hechos antes de emitir juicios.

Con base en sus conclusiones, revisar nuevamente la información de su diario de trabajo de la jornada anterior y reflexionar sobre las características de sus observaciones.

Elaborar conclusiones de grupo y plantearse retos sobre las formas más adecuadas para afinar su capacidad de observar, para registrar la información obtenida y para aprovechar esa información al reflexionar sobre la experiencia.

4. Escribir individualmente un texto con el título “Lo que necesito hacer antes y durante las actividades de observación”. La lectura del texto “La observación”, de Rocío Bartolomé, aporta otras orientaciones para la elaboración del escrito.

La entrevista como un recurso valioso que utiliza la educadora para conocer a los niños y a sus familias

1. A partir de las entrevistas realizadas durante la primera jornada de observación y práctica, analizar los resultados que obtuvieron. Las siguientes cuestiones son referentes para el análisis: ✓

- ¿A quién se entrevistó? ¿Con qué intención? ✓
- ¿De qué manera la relación de temas apoyó las previsiones que se consideraron como necesarias? ✓
- ¿Qué se hizo para lograr un ambiente de confianza y respeto durante la entrevista? ✓
- ¿Las preguntas que se formularon permitieron obtener la información necesaria? ¿Qué dificultades se enfrentaron al formular las preguntas? ✓
- ¿Qué actitudes asumieron los entrevistados? ¿Fue clara la información que proporcionaron? ¿Qué se hizo cuando no fue así? ✓
- ¿Qué procedimientos se utilizaron para registrar la información que proporcionó el entrevistado? ✓
- ¿De qué manera se organizó la información recabada? ✓

2. De acuerdo con sus respuestas a las preguntas anteriores y con las aportaciones de los textos “Entrevista”, de Gregorio Rodríguez y otros,² y “La comunicación con las familias”, de Eulàlia Bassedas y otras, discutir en torno de los siguientes puntos:

- La importancia de tener claro el propósito de la entrevista.
- Las estrategias que promueven una relación de confianza durante la entrevista.

² El texto se refiere a la entrevista que llevan a cabo los investigadores, sin embargo aporta elementos para analizar aspectos clave relacionados con la habilidad de la educadora para dialogar con los actores de la escuela.

- Las características de la conversación y las estrategias para obtener la respuesta adecuada a la pregunta.
 - La reflexión que lleva a cabo sobre la información obtenida.
3. Elaborar conclusiones de grupo acerca de la importancia de avanzar en el desarrollo de la capacidad para dialogar con los niños, con los padres de familia y con las colegas de la escuela.
 4. Con estos elementos elaborar un escrito individual con el título “Consejos para dialogar de manera efectiva con los padres y madres de familia”, destacando aquellos aspectos no abordados en la(s) charla(s) realizada(s) en la primera jornada.

El diario de trabajo como una herramienta para disponer de información sobre la práctica en el aula y sobre los actores que en ella participan.

1. En equipo, seleccionar el diario de trabajo que hizo alguna de las estudiantes sobre las actividades de la primera jornada de observación y práctica. Leer las actividades de un día y argumentar de qué manera esos relatos permiten o no a la autora recordar, reflexionar y valorar su desempeño con el grupo escolar.
2. Leer el texto “Cómo empezar el diario: de lo general a lo concreto”, de Porlán y Martín, y en equipo discutir sobre los aspectos que es necesario tomar en cuenta al relatar, en el diario de trabajo, los sucesos de la jornada de observación y práctica. Señalar, además, de qué manera se puede mejorar o enriquecer el diario de trabajo que leyeron. Presentar al grupo las producciones obtenidas en cada equipo.
3. Con base en las actividades anteriores, de manera individual leer el diario de trabajo propio y tomar nota de los aspectos que debe mejorar al elaborarlo.

La organización de las actividades docentes

1. Discutir, en equipo, los aspectos que conviene observar en la segunda jornada para apreciar los cambios en las habilidades y actitudes de los niños cuyos casos se siguen, así como las características de los instrumentos que utilizarán para recopilar información al respecto, considerando que el propósito es relatar la historia de esos niños.

A partir de los aspectos acordados, elaborar las guías de observación y de entrevista que van a aplicar durante la segunda jornada de observación y práctica.

2. Visitar nuevamente al grupo de preescolar con el que trabajaron durante la primera jornada, para conversar con la educadora acerca de las actividades que van a desarrollar durante dos semanas de estancia en el jardín de niños. Conviene comentar con ella las actividades que resultaron efectivas durante la primera jornada y de las que no lo fueron, con la intención de tomar en cuenta esas observaciones al planear las actividades de la segunda jornada.

3. En equipo comentar, a manera de recordatorio, cuáles son las previsiones necesarias para organizar el conjunto de actividades que van a realizar durante la segunda jornada de observación y práctica.

- Observar el trabajo de los niños y de la educadora durante los dos primeros días de la jornada.
- Continuar con el seguimiento de los casos que seleccionaron en la jornada anterior.
- Poner en marcha las actividades didácticas planeadas.
- Realizar actividades de apoyo como: atender los juegos de los niños durante el recreo, recibir y despedir a los niños en la llegada y salida de la escuela, entre otras.
- Después de los días destinados para observar, revisar los planes de actividades para hacer los ajustes que se consideren necesarios, de acuerdo con el conocimiento que van teniendo de los niños del grupo.
- Tomar notas breves acerca del desarrollo de las actividades de observación y de práctica; se pueden apoyar en el esquema siguiente:

Día y fecha _____

Hora	Actividad	Forma en que se organizó a los niños / Espacio en el que se desarrolló la actividad

- Compartir puntos de vista con las educadoras para intercambiar apreciaciones acerca de su desempeño y de los niños cuyos casos se siguen.

ANEXO

Propuesta de calendario de actividades

- Taller de Diseño de Actividades Didácticas
- Observación y Práctica Docente III

TALLER DE DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Ago. 27-Sept. 07	Septiembre 10-21	Sept. 24- Oct. 05	Octubre 08-19	Oct. 22 Nov. 02
<p>Conocimiento del programa y planeación del curso. (una sesión)</p> <p>Bloque I. El trabajo educativo en la educación preescolar. Las prácticas pedagógicas y las concepciones implícitas de las educadoras.</p> <p>1. La misión de la educación preescolar. (dos sesiones)</p> <p>2. Los medios, los recursos y las actividades predominantes (dos sesiones)</p> <p>3. Las concepciones acerca del aprendizaje (una sesión)</p>	<p><i>Continúa</i> Concepciones. acerca del aprendizaje. (una sesión)</p> <p>4.-Qué pueden y deben aprender los niños. (una sesión)</p> <p>Bloque II. Un trabajo centrado en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas y en el desarrollo integral de los niños.</p> <p>1. La misión de la educación básica. (tres sesiones)</p> <p>2. Aprender a pensar. (una sesión)</p>	<p>2. <i>Continúa</i> aprender a pensar. (dos sesiones)</p> <p>3. La Formación de valores, hábitos y actitudes. (Revisión materiales) (dos sesiones)</p> <p>Preparación de la jornada. (sólo de actividades de práctica) (dos sesiones)</p>	<p>Primera jornada de observación y práctica (1 semana)</p> <p>Observación: 3 días Práctica: 2 días</p> <hr/> <p>Análisis de la práctica (dos sesiones)</p> <p>4. La intervención educativa en el jardín de niños. (una sesión)</p>	<p>Bloque III. La diversificación de formas de trabajo en el aula. Análisis de sus características y diseño de actividades</p> <p>1. Los principios de la intervención. (Análisis de propuestas y casos) (tres sesiones)</p> <p>2. La diversidad de formas de intervención Analizar perspectivas... (combinar análisis de textos con análisis de testimonios o casos y diseño de actividades considerando actividades permanentes. (dos sesiones)</p>

OBSERVACIÓN Y PRACTICA DOCENTE III

Ago. 27-Sept. 07	Septiembre 10-21	Sept. 24- Oct. 05	Octubre 08-19	Oct. 22 Nov. 02
<p>Conocimiento del programa y planeación del curso. (una sesión)</p> <p>Bloque I. La práctica docente reflexiva.</p> <p>1. La naturaleza de la profesión docente. (tres sesiones)</p>	<p>2. ¿Por qué es necesaria una docencia reflexiva? (cuatro sesiones)</p>	<p>2. ¿Por qué es necesaria una docencia reflexiva? (una sesión)</p> <p>3. Preparación de la práctica docente. –Incluye visita al jardín de niños– (tres sesiones)</p>	<p>Primera jornada de observación y práctica. –Tres días se observa y dos se practica–</p> <hr/> <p>Bloque II. Recursos para una práctica reflexiva.</p> <p>1. El sentido de la observación. (dos sesiones)</p>	<p>1. El sentido de la observación. (una sesión)</p> <p>2. La entrevista. (tres sesiones)</p>

Bloque I

- La práctica docente reflexiva

Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*

Kenneth M. Zeichner y Daniel P. Liston

Para iniciar nuestra exploración de la enseñanza reflexiva, nos centraremos en algunas de las contribuciones de John Dewey (1904/1965, 1933, 1938) para promover la acción reflexiva de los maestros. Dewey, como filósofo educativo de principios del siglo XX, hizo contribuciones fundamentales al pensamiento sobre la educación. Fue uno de los primeros teóricos educativos en los Estados Unidos que consideró a los maestros como profesionales reflexivos con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de programas y en la reforma educativa. La obra de Dewey fue el fundamento para el siguiente pensador que tomaremos en cuenta, Donald Schon (1983, 1987) y su visión de la práctica reflexiva. Schon ha escrito mucho sobre la práctica reflexiva y destaca sus usos en áreas como la arquitectura y la medicina, entre otras. Tras haber estudiado las contribuciones de Dewey y Schon, continuaremos con un análisis del trabajo reciente en la literatura sobre la enseñanza reflexiva. Nuestro propósito no es proporcionar un estudio exhaustivo de las concepciones sobre la reflexión, sino ofrecer un punto de vista bien perfilado y defendible sobre la enseñanza reflexiva y los aspectos que la distinguen de otras concepciones.

La contribución de Dewey: ¿qué es la enseñanza reflexiva?

Según Dewey, el proceso de reflexión empieza para los maestros cuando se enfrentan con alguna dificultad, algún incidente problemático o una experiencia que no se puede resolver de inmediato, lo que Hugh Munby y Tom Russell (1990) califican como los *acertijos de la práctica*. Impulsados por una sensación de incertidumbre o incomodidad, los maestros tratan de tomar distancia para analizar sus experiencias. Como veremos, este “tomar distancia” ocurrirá ya sea durante la acción o después de completarla.

Mucho de lo que Dewey decía a los maestros sobre el concepto de la enseñanza reflexiva se puede encontrar en su libro *Cómo pensamos* (*How we think*, 1933).¹ En este

* “Historical roots of reflective teaching”, en *Reflective Teaching. An Introduction* [La enseñanza reflexiva. Una introducción], Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, pp. 8-18. [Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

¹ John Dewey, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Marco Aurelio Galmarini (trad.), Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano), 1989. [*How we think*, Lexington, Health and Company, 1933.]

libro, el autor hace una distinción importante entre la acción rutinaria y la acción reflexiva. De acuerdo con él, la acción rutinaria está motivada principalmente por la inercia, la tradición y la autoridad. Afirma que en toda escuela existen una o más definiciones de la realidad que se asumen sin ser cuestionadas y un "código colectivo" conforme al cuál los problemas, metas y medios para alcanzarlas son definidos de una manera específica (cómo suele decirse, "este es el modo de hacer las cosas en nuestra escuela"). Mientras los eventos se desenvuelvan sin alguna alteración mayor, esa realidad se percibirá como no problemática, lo que sirve de barrera para el reconocimiento y la experimentación de posiciones alternativas.

Para Dewey, los maestros que son irreflexivos sobre su enseñanza con frecuencia aceptan esta realidad cotidiana sin protestar en sus escuelas y se dedican a encontrar los medios más efectivos y eficientes para resolver los problemas que se les plantean a través de este código colectivo. Es frecuente que estos maestros pierdan de vista el hecho de que su realidad cotidiana es sólo una de muchas alternativas, una selección dentro de un universo más grande de posibilidades. Asimismo es común que pierdan de vista cuáles son los propósitos y fines que motivan su trabajo, se conviertan en simples agentes de los otros y se olviden de que hay más de una manera para delimitar cada problema. Los maestros irreflexivos aprueban automáticamente el punto de vista comúnmente aceptado sobre algún problema específico en una situación determinada.

En la definición de Dewey, la acción reflexiva implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. La reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán utilizados por los maestros, es más bien una forma holística de atender y responder a los problemas, una forma de ser maestro. La acción reflexiva también es un proceso que requiere de ir más allá de los procesos racionales y lógicos de resolución de problemas. Involucra intuición, emoción y pasión y no es algo que se pueda empaquetar ordenadamente como una serie de técnicas para que el maestro las aplique (Greene, 1986).

Debe recalcar este rasgo holístico. Muchos de nosotros nos adentramos en el ámbito de la enseñanza porque tenemos ideas y sentimientos muy fuertes acerca de cómo mejorar las condiciones del aprendizaje de los niños. Creemos que podemos influir de forma importante en las vidas de nuestros estudiantes y cuando reflexionamos sobre ello en nuestros salones de clases, tenemos que aprender a escuchar y aceptar muchas fuentes del entendimiento. Necesitamos utilizar de modo similar nuestras cabezas y corazones, nuestras capacidades de razonamiento e intuiciones emocionales. El arte de enseñar cuenta con muchos recursos y fuentes. No debemos descontar o limitar innecesariamente las herramientas que sirven como fuentes y recursos de nuestra labor. En la acción reflexiva, al contrario que en la rutinaria, se usan simultáneamente la razón y la emoción. Para Dewey, hay tres actitudes básicas para esta acción: mente abierta, responsabilidad y honestidad.

Mente abierta

La mente abierta implica tener un deseo activo de escuchar varios puntos de vista, prestar atención a las alternativas y reconocer la posibilidad de estar equivocado incluso en nuestras creencias más arraigadas. Los maestros que tienen la mente abierta constantemente examinan las razones que fundamentan lo que se toma como natural y correcto y se ocupan de buscar elementos que demuestren lo contrario. Los profesores reflexivos se preguntan a sí mismos por qué están haciendo lo que hacen.

Puede resultar útil comparar el concepto de mente abierta de Dewey con los conceptos del sociólogo C. Wright Mills sobre las creencias y los creyentes. Mills sostenía que hay tres tipos de creyentes: vulgares, sofisticados y críticos (Valli, 1993). Los creyentes vulgares no tienen interés en escuchar argumentos que se opongan a lo que creen ni en analizar sus propias creencias, y en sus acciones sólo se distinguen razonamientos prefabricados y estereotipos. Por su parte, los creyentes sofisticados si se interesan en conocer otros puntos de vista, pero con el único fin de refutarlos; no se abren a la posibilidad de que su sistema de creencias tenga fallas. Sin embargo, los creyentes críticos están dispuestos a tomar el lugar de sus oponentes porque se dan cuenta de que todos los sistemas de creencias tienen debilidades que se pueden fortalecer a través de la confrontación con otras diferentes. El concepto de mente abierta de Dewey es paralelo a la idea de los creyentes críticos de Mills. Una mente abierta acepta los puntos fuertes y las limitaciones de las diferentes maneras de ver a los estudiantes, al aprendizaje y a los métodos de enseñanza. Un individuo que esté abierto, no intenta ser el portavoz de una y sólo una perspectiva y no se acerca a otros puntos de vista con afán de argumentar. Por el contrario, este individuo escucha y acepta las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas y de las de los demás.

Responsabilidad

La segunda condición necesaria para la acción reflexiva, según Dewey, es una actitud de responsabilidad que implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción. Los maestros responsables se preguntan por qué actúan, de cierta manera, más allá de la pregunta inmediata (por ejemplo, "¿funcionará esto?") y se preocupan por las formas en que funciona, por qué y para quién está funcionando.

Esta actitud responsable requiere que se consideren al menos tres diferentes tipos de consecuencias de la enseñanza de un maestro: a) personales: los efectos de su enseñanza sobre los autoconceptos de los alumnos; b) académicas: los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante, y c) sociales y políticas: los efectos proyectados de sus enseñanzas en las oportunidades para varios alumnos. (Si desea profundizar en estos tres últimos puntos, véase Pollard & Tann, 1993).

La responsabilidad de la reflexión requiere que se examinen estos puntos y más. No sólo se trata de contestar la superficial pregunta de si los objetivos de uno se han cumplido. Es necesario reflexionar acerca de los resultados inesperados, porque la enseñanza, incluso en condiciones óptimas, siempre tendrá resultados esperados e inesperados. Los maestros reflexivos evalúan su enseñanza a través de preguntas más amplias: "¿son buenos los resultados?, ¿para quién?, ¿de qué manera?"; y no solamente: "¿se han cumplido mis objetivos?".

Honestidad

Para Dewey, la honestidad es la tercera actitud necesaria para la reflexión. Al decir honestidad, Dewey se refería a que la mente abierta y la responsabilidad deben ser los componentes centrales de la vida profesional del maestro reflexivo. Los maestros honestos examinan sus propias suposiciones y creencias de forma periódica y evalúan los resultados de sus acciones mientras conservan la actitud de que pueden aprender algo nuevo de cualquier situación. Como maestros, continuamente buscan comprender su propia enseñanza y cómo ésta influye en sus estudiantes. Hacen esfuerzos conscientes por apreciar las situaciones desde diferentes perspectivas. Las actitudes de mente abierta, responsabilidad y honestidad, combinadas con el dominio de las capacidades de investigación como la observación y el análisis, definen para Dewey al maestro reflexivo. La reflexión:

...nos libera de la actividad meramente impulsiva y rutinaria ...nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar tomando en consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos (Dewey, 1933, p. 17).

Sin embargo, saber qué buscamos al actuar no necesariamente logra que siempre salgan bien las cosas, que involucremos y alcancemos a todos los alumnos o que estemos llenos de intuiciones poco comunes sobre nosotros mismos, nuestros estudiantes o la comunidad escolar. Los maestros reflexivos son falibles. Los maestros reflexivos no son una especie de súper mujer o súper hombre, simplemente están comprometidos por completo en la educación de todos sus estudiantes y en la suya propia. Cuando se equivocan no son demasiado duros consigo mismos. Siguen adelante. La disposición de una mente abierta, responsabilidad y honestidad los empujan hacia un análisis que es a la vez un apoyo y una crítica de sus capacidades como educadores.

- Como estudiante, ¿sería usted capaz de distinguir estas cualidades en sus maestros? Como nuevo maestro o como estudiante practicante, ¿sería usted capaz de distinguir estas cualidades en usted o en sus colegas?
- ¿De qué forma la organización de los salones de clases y las escuelas contribuye a desalentar y/o alentar la reflexión de los maestros?

La reflexión y las presiones de enseñar

- Hay quienes señalan que la enseñanza es una tarea demasiado rigurosa y compleja como para exigir a los maestros que sean muy reflexivos sobre su trabajo. ¿Cuál es su opinión?

Las ideas de Dewey acerca del concepto de la enseñanza reflexiva pueden parecer un poco idealistas y divorciadas de la realidad compleja e incierta del trabajo docente. Después de todo, si se pudiera elegir, ¿quién no querría ser considerado un maestro reflexivo? Pero, ¿y qué pasa cuando nos transportamos al mundo del salón de clases donde las cosas son urgentes y complejas? Se ha señalado con frecuencia que los salones de clases son medios donde las cosas ocurren a gran velocidad y de forma impredecible, lo cual obliga al maestro a tomar cientos de decisiones instantáneas al día. Además, hay restricciones institucionales que aumentan la complejidad del trabajo del maestro, como la falta de tiempo, la cantidad de alumnos por grupo y la presión por cubrir un programa obligatorio y definido de forma muy general. Es común que se comente que los docentes no tienen tiempo de reflexionar porque se ven obligados a responder rápidamente en el ambiente acelerado y limitante de un aula.

¿Es ésta una crítica adecuada de la enseñanza reflexiva? A nosotros no nos lo parece. Dewey no sugería que los maestros reflexivos reflexionaran sobre todo y todo el tiempo. Obviamente no es adecuado, ni posible, que éstos tomen sólo una actitud contemplativa; Dewey buscaba un equilibrio entre la reflexión y la rutina, entre el pensamiento y la acción. Un poco de rutina es necesaria para que nuestras vidas sean manejables. Sin rutina, sin algunas suposiciones seguras, no seríamos capaces de actuar o de reaccionar. Necesitamos lograr algún tipo de equilibrio entre la aceptación y la crítica de los supuestos y las rutinas que nos guían cotidianamente. Dewey sostenía que es necesario que los maestros busquen el balance entre la arrogancia que rechaza ciegamente lo que es aceptado como verdad común y el servilismo que aprueba sin objetar. Para Dewey, es ciego actuar sin cuestionar las verdades recibidas y es arrogancia cuestionar todo, durante todo el tiempo. De verdad es posible pensar las cosas demasiado, como cuando una persona no puede llegar a una conclusión definitiva y vaga sin rumbo entre la amplia gama de elecciones que le presenta una situación. Por otra parte, afirmar que el mundo atareado y complejo del salón de clases hace imposible la reflexión para los maestros, es distorsionar las ideas de Dewey sobre la práctica reflexiva.

El punto principal en esto es: hasta qué grado, si es que así sucede, las decisiones de los maestros están sobre todo dirigidas por otros, por inercia o por convenciones, sin llegar a una decisión consciente de cuáles son las cosas correctas que se deben hacer o, por otro lado, si se están haciendo cosas que se quieren y se decidieron de forma consciente. Muchos seguidores de las ideas de Dewey sobre los maestros como profesionales reflexivos, ven a éstos como líderes educativos que pueden aprender de otros

y a veces incluso aceptar su dirección, pero que no dependen de quienes no están involucrados en el salón de clases. El difunto Lawrence Stenhouse, del Reino Unido, describió esta tensión entre la dirección externa e interna en la vida de los maestros de forma muy clara y apoyó el tipo de acciones reflexivas que Dewey promovía:

Los buenos maestros son necesariamente autónomos en su juicio profesional. No necesitan que se les indique qué hacer. No son profesionalmente dependientes de los investigadores o los superintendentes, de los innovadores o los supervisores. Esto no significa que no estén abiertos a ideas generadas por otras personas, en otros lugares o en otros momentos. Tampoco rechazan los consejos, consultoría o apoyo. Sin embargo, saben que las ideas de la gente no son muy útiles sino hasta que se digieren al punto en que el maestro puede aplicar su propio juicio. En resumen, es la tarea de los educadores fuera del aula servir a los maestros. Sólo ellos están en la posición de generar una buena enseñanza (Ruddick & Hopkins, 1985, p. 104).

- Piense en esto. ¿Está de acuerdo o en desacuerdo? ¿Qué implicaciones específicas ve usted sobre su propia técnica de enseñanza en los puntos de vista de Stenhouse?

Histórica y conceptualmente, Dewey proporciona las bases para nuestra comprensión de la enseñanza reflexiva, sus ideas forman parte importante para el entendimiento sobre este tipo de enseñanza. Las nociones de mente abierta, responsabilidad y honestidad son los factores claves de un maestro reflexivo. No obstante, si nos detuviéramos en la visión de Dewey no tendríamos una idea muy detallada acerca de la reflexión. Dewey es útil porque sus puntos de vista nos muestran la dirección correcta. Pero otros, especialmente Schon, han adoptado la noción de la práctica reflexiva y nos han ayudado a definir cómo puede utilizarse más claramente en nuestro trabajo diario.

Schon: “reflexión sobre la acción” y “reflexión en la acción”

Otro pensador importante en el movimiento de la práctica reflexiva es Donald Schon, académico del Instituto Tecnológico de Massachussetts (MIT). En su multicitado libro, *El profesional reflexivo (The Reflective Practitioner, 1983)*,² nos presenta una minuciosa crítica de la racionalidad técnica que ha permeado la práctica profesional durante casi todo el siglo XX. No queremos profundizar aquí en esta crítica, sino enfocarnos en su punto de vista sobre la práctica reflexiva. Según Schon, la reflexión se puede ver desde dos marcos temporales diferentes. En primer lugar, puede darse antes y después de la acción, y la llamó *reflexión sobre la acción*. En la enseñanza, ésta se da antes de la clase;

² Donald A. Schon, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, José Bayo (trad.), Barcelona, Paidós, 1998. [*The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Harper Collins Publishers, 1983.]

cuando planeamos y pensamos en lo que impartiremos, y después de la instrucción, al evaluar lo que ha ocurrido. La reflexión también puede darse durante la acción. Con frecuencia, los profesionales se acercan de forma reflexiva a la resolución de problemas, esto es, intentan definirlos y resolverlos en el momento en que éstos surgen. Al enseñar, es frecuente toparnos con alguna reacción o percepción inesperada de un alumno. En ese momento, intentamos ajustar nuestra instrucción de manera que tome en cuenta esas reacciones. Schon llamó a esto la *reflexión en la acción*. Según él, los profesionales reflexivos reflexionan tanto "en" la acción como "sobre" la acción.

Estos conceptos acerca de la reflexión *en y sobre* la acción se basan en un punto de vista sobre el conocimiento y el entendimiento de la teoría y la práctica que son muy distintos a los tradicionales que han dominado el discurso educativo. En la visión tradicional de la racionalidad técnica, existe una separación entre la teoría y la práctica que debe resolverse de alguna forma. Aquí se presenta la creencia de que las teorías se generan exclusivamente en las universidades y los centros de investigación y que la práctica sólo se da en las escuelas. El trabajo del maestro, según este punto de vista, es aplicar la teoría de la universidad en su práctica en la escuela. Se da poco reconocimiento aquí al conocimiento que está implícito en las prácticas del maestro, es decir, lo que Schon denominó el *conocimiento en la acción*. Schon sostiene que la aplicación de la investigación externa en el mundo de la práctica profesional no es muy útil para ayudar a los profesionales a resolver los problemas importantes a los cuales se enfrentarán en el diario batallar de su trabajo. Escribe:

En la variada topografía de la práctica profesional, existe un terreno alto y sólido donde los profesionales pueden hacer uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación, y existe un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son enredos muy confusos a los cuales no se les puede aplicar una solución técnica. La dificultad es que los problemas de los terrenos altos, independientemente de su gran interés técnico, suelen no ser importantes para los clientes o la sociedad en general, mientras que lo que ocurre en el pantano son los problemas que más conciernen a los seres humanos (Schon, 1983, p. 42).

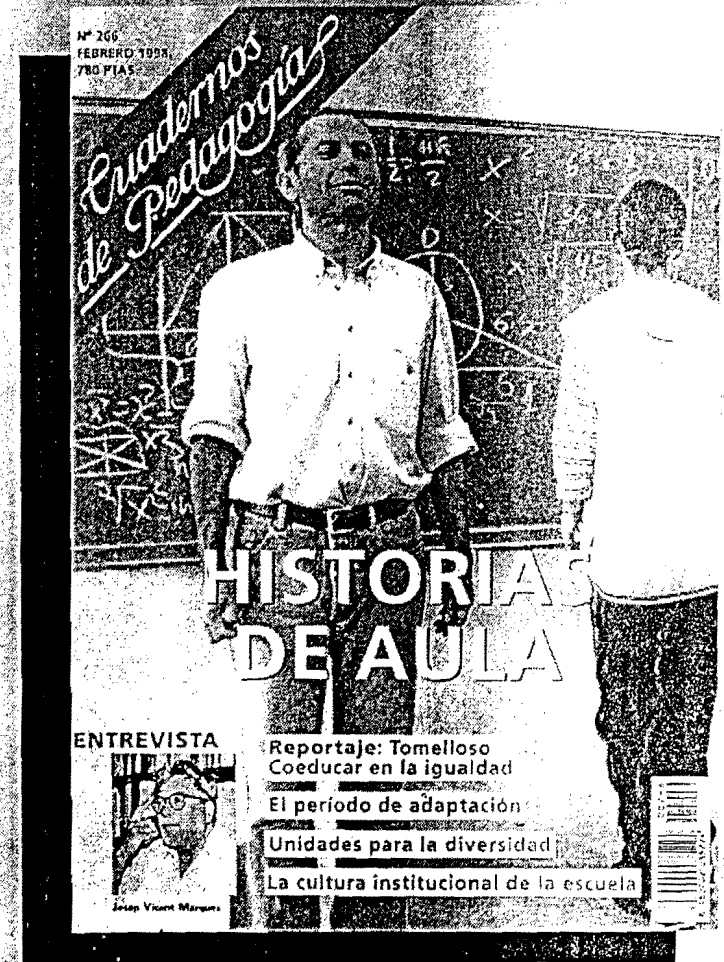
- ¿Está usted de acuerdo con este comentario?
- ¿Cuáles son las implicaciones que este comentario tiene en las relaciones de los maestros con la investigación educativa que se realiza en universidades y centros de investigación?

Según Schon, hay acciones, formas de entender y juicios en relación con los cuales saber cómo actuar espontáneamente. No tenemos que pensar antes o durante la acción. Con frecuencia no estamos conscientes de cómo aprendimos estas cosas. Simplemente las hacemos. Es común que no sepamos explicar este conocimiento en la acción. Una de las formas en que se puede abordar la enseñanza reflexiva es pensar en hacer

FEBRERO 1998.

Nº 266

Diez, Mari Carmen (1998), "El oficio del maestro es aprender", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, febrero, Barcelona, Praxis, pp. 58-61. [La consulta se realizó en el CD ROM *25 años contigo. Cuadernos de pedagogía 1975-2000*].



El oficio del maestro es aprender

Mari Carmen Díez*

Educación Infantil, historias de aula

Entusiasmarse, divertirse, equivocarse, dudar, compartir tareas y, sobre todo, aprender. Así describe la autora la docencia en un entrañable artículo repleto de recuerdos, historias y anécdotas. Confiesa que, desde que empezó en este oficio, los miedos e inseguridades se han convertido en posibilidades y recursos didácticos. Y que la clave de todo consiste, simplemente, en escuchar a los niños.

En la escuela, como en la vida, hay días nublados, en los que se tuerce el corazón a golpe de desastres, de inseguridades, o de errores solemnes...

Y días claritos, en los que se te espabila el alma sin poder evitarlo.

Voy a intentar aquí contar algunas historias chicas que me han pasado en las aulas recorridas a lo largo de estos años, para disfrutar otra vez con su recuerdo y para invitar a mis compañeros, los maestros de a pie, a *reconocer* como bueno este oficio nuestro tan vivo y tan cambiante, en el que uno puede gustar de escudriñar saberes, de acompañar cariños y de reestrenar palabras... con los alumnos.

Mirando hacia atrás, lo primero que tendría que decir es que yo empecé a prepararme para ser maestra muy tempranito (y el tiempo, en estas cuestiones de los oficios, es muy importante...). Según me cuentan, recorría el pasillo de la escuela de mi madre, probando a dar lecciones a los muñecos, hasta que, metida en el engranaje de esa especie de escuela escalonada que organizaba ella (para tenernos ocupados a todos, creo), fui aprendiendo a manejarme con los demás niños en el juego continuo que suponía ser maestro y alumno simultáneamente. Allí aprendí a buscar mis propios recursos para explicar las cosas, a leer en voz alta y clara para que me entendieran y, atenderían, los más pequeños cuando les leía un cuento, a hacer «buena letra», a gesticular teatralmen-

te, a soportar ser la última para casi todo (tenía que dar ejemplo) y a aprovechar cualquier ocasión para soñar. Bueno..., también aprendí a reñir. Como se puede ver, todas ellas herramientas muy útiles para el trabajo que nos ocupa.

La primera vez que hice de maestra de verdad

Fue cuando tenía diecinueve años. Entré a trabajar en una unitaria con cuarenta y ocho niños y niñas entre los seis y los catorce años. Eran tantas las ganas que tenía de hacer las cosas a mi manera, que llené las pizarras de planes y de inventos, para que todos pudieran aprender mucho, enseñar un poco y pasarlo bien en compañía de los demás. Y ahí fue cuando me di mi primer tropezón con la realidad, que, sin embargo me enseñó algo importante ya que, huyendo de las exigencias absurdas de la dirección de la escuela, aprendí a resistir, y a no enterrar mis deseos a pesar de las dificultades. En estas historias de aula no puedo dejar de incluir lo sucedido uno de aquellos días, que, por cierto, acabó de manera bastante sorprendente.

Eran las cuatro y media, la directora acababa de irse con los portazos, trompicones y advertencias agrias de siempre: que si han leído los pequeños, que si han hecho dictado los mayores, que cuántas veces he dicho que no se sienten en grupitos, que cómo es que hay juguetes en la clase, que qué es eso de que los mayores les cuenten cuentos a los pequeños...

Normalmente, cuando esto pasaba, se hacía un grueso silencio, yo me ponía muy colorada y se me apretaba un nudo en la garganta, que no me dejaba ni argumentar. Sin embargo, aquel día no era como los otros. Teníamos un plan. Un inaudito plan que nos comprometía en un secreto alegre a las tres alumnas mayores de la clase y a mí.

Lucía, María y Toñi querían saber «de dónde vienen los niños y todo eso», y como en el colegio existía una prohibición expresa de hablar de sexualidad, les propuse venir a merendar a casa, y explicárselo con calma. Los padres estuvieron de acuerdo, por eso estábamos tan contentas.

Lo que ninguna de nosotras esperaba era que el plan acabara de esa manera. Después de la me-



JESÚS ESPIN.

Mari Carmen Díez invita a reconocer como bueno este oficio tan vivo y cambiante.

rienda y de la explicación, me puse de parto prematuramente, con lo cual las niñas tuvieron un acercamiento al tema de lo más real y significativo. ¡Qué cosas!

La que se llevó un buen berrinche fue la directora: «¡Qué bochorno! ¡Qué vergüenza!», iba diciendo. Los demás, en cambio, nos alegramos mucho.

■ Han seguido otras escuelas

Y en cada una de ellas he podido aprender, entusiasarme, divertirme, equivocarme, dudar... En casi todas he podido encontrar algún compañero con quien compartir la tarea, algún padre o madre con quienes pensar sobre la educación, algún niño o niña con quien asombrarme, a quien admirar, a quien rodear de esperanza.

Y esas cosas te acompañan por dentro, te hacen más fácil la profesión, te llenan de deseos de seguir adelante.

Recuerdo vivamente a Isidro, un niño de nue-

ve años, parálítico cerebral, cuando se cayó de la silla de ruedas, al dar un brusco espaviento, porque había oído que alguien me decía que no nos lo llevaríamos de excursión, ya que «se atragantaba demasiado al comer y eso era un problema». No puedo olvidar cómo me miró, y cómo se hizo entender sin palabras, imprimiendo a su mirada toda la rabia, la impotencia, la demanda, la pena.

También recuerdo a Juani, una alumna de sesenta años, que lloró de alegría al conseguir leer el nombre de su calle, expresando con esta frase simbólica su entrada en la cultura: «¡Ya no soy ciega!». Y a Rafa, el nieto de la ermitaña, que se asombró al aprobar por primera vez un examen de lengua: «¡Ah!, pero si yo pensaba que era tonto...».

Recuerdo las reuniones de padres que organizaba mensualmente Alberto, amigo y maestro compañero, y que se convirtieron en un auténtico foro de reflexión conjunta con las familias. En una de ellas escuché decir a un padre este comentario difícil de olvidar: «¡Qué envidia me da mi hijo! Él puede estar aquí todos los días y hablar y aprender con los otros. Yo no tuve esa suerte; ésta es la primera escuela que piso en toda mi vida».

■ Veo

Veo a los más pequeños jugar, preguntar, mirar, aprender. Los veo imitarse, hasta que se atreven a ser como son, hasta que se deciden a mostrar que son distintos, hasta que se convencen de que son valiosos en su particularidad única. Los veo descubrir la vida poquito a poco, investigando cada gesto, cada interrogante, cada desco. Los veo entrenarse en reconocer lo que sienten e ir aceptando lo que sienten los demás. Los veo, en fin, empezar a recorrer su propio camino. Y me gusta el espectáculo.

Me veo a mí misma preparando materiales, programando, discutiendo, observando al alimón con mis compañeros del momento... Me veo haciendo informes, calibrando cómo encarar una entrevista para lograr entenderme con los padres, preocupándome de por qué Alba aún juega sola, por qué Roberto apenas habla, por qué Juan se pasa el día pegando y molestando a los demás... Me veo pringada de pintura, de pastel y de risas. Me veo leyéndoles poesías, bailando con ellos, haciendo teatro... Alentando sus valiosas discusiones, como aquella de si era bueno o malo ser presumidos, o la de si se tiene que jugar con quien tú no quieres o te puedes separar...

Me veo también, en los tiempos nublados, con mis resistentes dificultades para aceptar no ser tan querida, tan imprescindible, tan escuchadora como quisiera... Me veo cabezota, llena de prisas, poniendo excusas para no tener que asumir mi propia ignorancia... Me veo rehuyendo el papel (necesario) de controladora, de señaladora de límites, de frustradora de deseos, de detectora de problemas...

Me veo calmando a Adriana que no quería morir porque «eso estaba muy oscuro», moderando la indignada asamblea que se quejaba de los desmanes de Pablo, escuchándole la rabia a Marta, celosa ante el nacimiento de su segundo hermano, riéndome al leer la carta que se escribió Manuel a sí mismo, y que decía escuetamente «Aupa Manuel». Emocionándome al oír cómo se despedían Javi e Ignacio una de las últimas tardes de este curso pasado:

Ignacio: Voy a ir a un colegio con piscina *imatizada*.

Javi: Será *imatizada*...

Ignacio: Bueno, sí.

Javi: ¡Ay!, pues yo me iría contigo a ese colegio...

Ignacio: Lo dices por la piscina, ¿verdad?

Javi: No, lo digo por ti.

Porque, como decía Álvaro Cunqueiro, «cosas así sólo pasan en los grandes amores».

Me veo, en fin, afectada de tantos afectos que discurren a mi alcance que no puedo por menos que reafirmarme en mi deseo de seguir en esta profesión llena de *encuentros*, de *asombros* y de *curiosidades* jugadas en comandita.

■ Un encuentro

El año pasado conocí a Tonucci. Con el encuentro, además de otras virtudes, obtuve la de rescatar de la inconsciencia un recuerdo que se me había perdido. Ocurrió al escucharle hablar del espacio que los niños necesitan y que casi

nunca coincide con los grandes parques que suelen hacerse, llenos de jardincitos domesticados y de columpios repetidos hasta la saciedad. Él hablaba de esos pequeños lugares, medio inverosímiles, donde se meten los niños a jugar, a disfrutar de estar solos, a esconderse para asustar a los padres, a probar si les cabe la mano, la cabeza, o si caben enteros...

Y así, escuchándolo, me atravesó sorpresivamente el recuerdo del portal de mi abuela. Fresco, oscurito, discreto, desde donde se podía ver y oír casi todo lo que pasaba en la casa, y hasta en un tramo de calle.

A partir de ese día (y desde aquí se lo agradezco) me siento más cerca de los niños cuando se ponen *de maniobras* para organizar una cabaña, para subirse a un árbol o para desaparecer en cualquier huequecito que se les ofrezca.

Un encuentro de *afuera*, que me puso en contacto con mi *adentro* productivamente, placenteramente... Algo así me pasó con los tesoros, con los cromos, con las telas, y con tantas otras cosas...

■ Un asombro

Hace algún tiempo me llegaron unas fotocopias muy interesantes de parte de mi amiga Mercè, que es bibliotecaria. Se trataba de una entrevista a Eduardo Galeano que me hizo pensar inmediatamente en Javi, un niño de mi clase, de cinco años, al que los padres llaman Séneca por sus acertados

Mari Carmen se siente cerca de sus niños y niñas en las cosas más simples.



JESÚS ESPIN.

razonamientos y que, cuando alguien le gusta, sentencia solemnemente que esa persona «dice verdad».

En lengua guaraní, según contaba Galcano en los papeles, parece ser que «palabra» y «alma» se dicen de la misma manera.

¿Sería Javi de por aquellas tierras?, me preguntaba asombrada, y antes de que se me pasara ese calorcito que dan las cosas buenas y emocionantes, les envié a sus padres una nota con el recorte del texto: «¿Sabés que en lengua guaraní hay una expresión que en cierto modo resume lo que yo creo que es una ley del lenguaje y también de la vida? La palabra es Ñe'ê. En guaraní, Ñe'ê significa palabra, y también alma. Y para la cultura guaraní, quien miente la palabra, o quien la dilapida, está traicionando el alma. A mí me gustaría ser digno de definición tan perfecta».

■ Y una curiosidad

Dando un curso en el centro de profesores de mi ciudad, se dio una de esas conversaciones curiosas e interesantes, en las que nota uno que se están compartiendo realmente las ideas y los sentimientos.

Un compañero decía que para él lo más importante en la vida era la «voluntad», tener voluntad era la clave para avanzar las personas, tanto los niños como los mayores. Al preguntarle qué era para él la voluntad, dio una explicación, tipo «virtud teológica», más en cuanto al tesón y al esfuerzo que en cuanto al deseo propiamente dicho. Yo recordé la etimología tan bonita de la palabra, de *volo*, querer, y ahí entramos en una serie de comentarios de todo el grupo sobre la importancia de tener ganas de hacer algo, de desear aprender, de ese querer que nace de la más pura curiosidad que llevamos todos dentro, y no de la simple puesta en marcha de un hábito, esfuerzo o demanda externa por hacer las cosas. De cómo el niño desea saber, y eso es lo que le mueve, y a lo que hay que dar paso. E incluso es lo que nos conmueve a nosotros, maestros —acompañantes—, y nos hace volver a aprender con ellos, a su lado en la andadura de reinventar, curioseando, la realidad.

Cuando acabamos de hablar, estábamos muy contentos. Salimos a la calle sonrientes, entre bromas y charla incesante.

Qué fuerza tiene el deseo, pensé, y qué alegría convoca...

■ A lo largo del tiempo

Desde que empecé en este oficio ha ido cambiando mi modo de entender la educación. He ido bajando muchos escalones, tarimas y pedestales. He ido pasando por muchos miedos, dudas, inseguridades, errores. Cómo no, por infinitas pruebas, métodos, cursillos y debates. Y por el trabajo en solitario. Y en grupo. Y por lecturas y lecturas. Y por personas y personas.

Todo ello me ha llevado a acumular muchos



JESUS ESPIN

recursos didácticos, mucha costumbre de estar en clase, muchos ejemplos y otras cosas más. Pero yo creo que ha sido el poner la oreja atenta y escuchar lo que dicen los niños lo que me ha dado la clave para saber cómo irme manejando en este momento. Así que, guiada por sus pequeñas voces, ahora entiendo la escuela como un sitio adonde vamos a aprender; donde compartimos el tiempo, el espacio y el afecto con los demás; donde siempre habrá alguien para sorprenderte, para emocionarte, para decirte al oído algún secreto magnífico.

Y lo demás... sólo es pedagogía. Ir probando y probando maneras de estar en la clase. Tantear qué va mejor o peor a la hora de plantear las tareas concretas. Cuestiones de forma, de método, de planificación, de *librico*.

Sin embargo, a mi modo de ver, lo importante es otra cosa. Si podemos mostrarnos como somos y contagiar a los niños algunas de nuestras apasionadas relaciones con los libros, las montañas, el saxofón, o el punto de cruz..., qué más dará si elegimos las letras grandes, o las chicas, los talleres integrales, o los rotativos, los papeles redondos, o de lunares...

Sin ir más lejos, a mí me gusta cantar, bailar, y recoger tesoros. Me gusta leer, escribir y preguntarme el porqué de las cosas. Me gusta la poesía, las cajas, estar con los amigos, el mar... Y reírme, y aprender, y jugar con los niños...

Y aunque no puedo demostrar que esto tenga que ver con el buen hacer de la profesión, estoy tan segura de ello que siempre que puedo propongo una escuela donde la gente hable, se relacione, comparta lo suyo, lo pase lo mejor posible y aprenda, en compañía de los demás. □

El secreto es
tantear qué
va mejor
o peor a la
hora de
organizar
las tareas
concretas.

* Mari Carmen Díez es profesora de la Escuela Infantil «Aire Libre» de Alicante.

más conscientes algunos de estos conocimientos tácitos que con frecuencia no expresamos. Al hacerlos salir a la superficie, los podemos criticar, examinar y mejorar. Un aspecto de la enseñanza reflexiva y una forma de la teorización educativa es el proceso de articulación de estos entendimientos tácitos que llevamos con nosotros y someterlos a críticas (Elliot, 1991).

- ¿Cuáles son algunas de las cosas que usted hace de manera automática, sin pensarlo, en el salón de clases?
- Si se acerca a usted un estudiante que está molesto con otro o que está llorando y se siente mal sobre algo, ¿cuál es su primera reacción? ¿Qué otras reacciones podría esperar? ¿Alguna vez ha reaccionado de manera diferente ante los estudiantes (o sus padres) por razones de género, raza o condición social?

Además del conocimiento en la acción que los maestros acumulan con el paso de los años, también crean conocimiento de manera continua al pensar acerca de la enseñanza y en el momento mismo de enseñar. Las estrategias que los profesores utilizan en el salón de clases son la expresión de las teorías sobre las formas de comprender los valores educativos. La práctica de cada maestro es el resultado de una u otra teoría, reconocida o no. Los docentes están teorizando todo el tiempo conforme se presentan los problemas en el salón de clases. Con frecuencia, éstos surgen porque hay una especie de "brecha" entre lo que se espera de una clase y los resultados reales. En muchos aspectos, la teoría personal del maestro sobre por qué una tarea de lectura o de matemáticas funcionó o no como estaba planeada, es tan teoría como las teorías públicas generadas en las universidades sobre la enseñanza de la lectura.

- ¿Está usted de acuerdo con este punto de vista de la teoría educativa? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Qué ejemplo de una teoría educativa acerca de la enseñanza resulta de su propia experiencia como maestro? ¿Cómo se relaciona con las teorías públicas sobre este asunto que aparecen en la literatura educativa?

Definir y redefinir los problemas

Schon enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas con base en la información que han adquirido a partir del medio ambiente en el que trabajan. De acuerdo con él, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias. Schon sostiene que este proceso de reconstrucción de experiencias a través de la reflexión implica el planteamiento de un problema y su resolución, ya que en la vida real, como Schon (1983) mismo dice:

Los problemas no se presentan al profesional como algo dado. Deben construirse a partir de los materiales de situaciones problemáticas que son confusas,

agobiantes e inciertas... Cuando se establece el problema, seleccionamos lo que deseamos tratar como "cosas" en la situación, establecemos las limitantes de atención que tendremos y le impondremos alguna coherencia que nos permita decir qué está mal y en qué dirección se tiene que cambiar. El planteamiento de problemas es un proceso en el cual, de manera interactiva, nombramos las cosas que atenderemos y definimos el contexto en que las atenderemos (p. 40).

Según Schon, mientras los profesionales continúan reflexionando en y sobre la acción y aprendiendo de la práctica, el proceso de reflexión pasa por las etapas de apreciación, acción y reapreciación. Los profesionales interpretan y enmarcan (aprecian) sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teorías y prácticas que ya han adquirido. Schon llama a estos conjuntos los *sistemas apreciativos*. Más adelante, durante y/o después de sus acciones, reinterpretan y redefinen la situación con base en su experiencia al tratar de cambiarla. Cuando los maestros entran al proceso de redefinición, ven sus experiencias desde una nueva perspectiva. Munby y Russell (1990) describen la importancia de este proceso de la siguiente manera:

Al reinterpretar algo se describe el proceso conocido en el cual un evento que nos ha puesto a pensar por un tiempo, repentinamente se "ve" desde otro punto de vista y de una manera que sugiere un nuevo enfoque al problema. La importancia de reinterpretar estriba en que coloca el problema en otra posición y es frecuente que lo haga de una forma que no sea lógica y parece rebasar nuestro control consciente (p. 116).

[...] Un ejemplo de este proceso es Raquel, la persona que estaba estudiando para maestra en una escuela primaria multicultural y quien primero calificó a seis estudiantes como problemáticos. Después de pensarlo con más cuidado y de comentarlo en su seminario semanal sobre enseñanza que enfatizaba la dinámica racial y social de la situación en el salón de clases, Raquel empezó a tomar en cuenta estas dinámicas y a redefinir su tarea como algo que proporcionaba una instrucción cultural más relevante a su muy diverso grupo de alumnos. De la misma manera, empezó a distinguir la importancia de ciertos fenómenos, no se trataba simplemente de los estudiantes sino de características del contexto inmediato y mediato. También empezó a ver la situación desde otro punto de vista. Ya no tomaba el problema como simple mala conducta de los estudiantes, sino que empezó a mirar la situación con conciencia de las estrategias particulares que deberían ser apropiadas para cada tipo de niño. Después evaluó su propio énfasis y el de su maestra asistente en la elección del estudiante, con base en el proceso de redefinición propuesto en el artículo de Lisa Delpit (1986). Como resultado pudo "ver" la situación desde otro punto de vista. En vez de tomar el enfoque disciplinario que se centra exclusivamente en el comportamiento del estudiante, pensó en otro enfoque que les facilitaría y permitiría tener mejores opciones y uso de su tiempo. Para Raquel y otros maestros reflexivos, el proceso de interpretar y definir

nuestras experiencias de enseñanza para después reinterpretarlas y redefinirlas es un elemento de crucial importancia.

Como parte de este proceso de reinterpretar y redefinir se tiene que tener una actitud que algunas personas han descrito como una concentración casi zen.³ Según Robert Tremmel (1993), una de las principales cualidades de la noción de Schon sobre la práctica reflexiva fue su énfasis en que los maestros deberían entregarse a la acción del momento e investigar y ser artistas en el laboratorio de la práctica, el salón de clases. Tremmel trazó paralelismos entre esta intensa atención a la acción en la cual uno está involucrado y la práctica de budismo zen de la concentración, que define como la capacidad de “prestar atención al aquí y al ahora y dedicar nuestra completa conciencia y concentración al momento presente” (p. 443). Tremmel sostiene que aprender el arte de prestar atención, no sólo a lo que pasa a nuestro alrededor sino también dentro de uno mismo, es un elemento necesario de la concentración y una parte importante de la enseñanza reflexiva. Asimismo, sugiere que la concentración es un elemento esencial para el procedimiento de plantear y/o redefinir procesos.

³ Se refiere a una variante del pensamiento budista.

Registro de observación de la actividad
realizada por una estudiante de 4° semestre
de la Licenciatura en Educación Preescolar*

Miércoles 6 de junio de 2001.

Grupo: 2° de Preescolar.

Número de alumnos: 24 (11 niñas y 13 niños).

9:17 a 9:54 hrs.

Campo de desarrollo que se pretende fortalecer: adquisición y desenvolvimiento del lenguaje.

El propósito de la actividad es comunicar algo al grupo a través del uso de la mímica —*producir movimientos expresivos*.

Las niñas y los niños están sentados en sus mesas y la estudiante, caminando por el frente del grupo, inicia la actividad preguntándoles si conocen el juego llamado “Chitón”, les explica inmediatamente después que, para poder jugarlo, tienen que organizarse en dos grupos.

Como los niños contestaron que no conocían el juego, la estudiante normalista les explica en qué consiste, mostrando una bolsa de plástico transparente que contiene papeles doblados con los nombres de caricaturas que pasan por la televisión. Un niño de uno de los equipos tiene que sacar un papel de la bolsa, “leer” el nombre de la caricatura con el apoyo de la estudiante y hacer movimientos con su cuerpo que expresen algo que permita a su equipo adivinar de qué caricatura se trata; mientras tanto, el otro equipo debe quedarse callado y esperar su turno (los equipos competirán). Para asegurarse de que el grupo entendió la actividad que van a realizar hace participar a los niños respecto a una caricatura que puedan utilizar de ejemplo.

Estudiante (E): —¿Qué caricatura quieren?

Niño (N): —Dinoario.

E: —¿La caricatura de qué Carlitos?

N: —Dinoario.

E: —¿Cuál es ésa? (Pregunta al niño y a todo el grupo).

Niños (Ns): —Dinosaurio (dicen varios niños, apoyando a Carlitos, quien está diagnosticado de padecer epilepsia).

* Observación realizada por Liliana Morales, miembro del equipo de seguimiento de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

E: (Asiente) —Por ejemplo, me tocó la caricatura de Dinosaurio. Me quedo pensando ¿cómo le haré, cómo le haré?, ¿qué señas haré? Entonces, voy con mi equipo y les hago unas señas de un Dinosaurio grande, o de la cola, o algo así para que mi equipo lo pueda adivinar.

Las respuestas de los niños permiten que la alumna perciba la participación e interés por la actividad que propone.

E: —¿Se acuerdan que ayer hicimos equipos: del 1 y del 2? ¿Qué número eran?

Todos los niños empiezan a hablar y a decir su número a sus compañeros y a la estudiante, quien ayuda preguntando e indicando que se junten los “unos” y los “doses”. Aquí la estudiante ya no se dirige a todo el grupo sino que va atendiendo a conjuntos pequeños de niñas y niños.

Después de despejar, con la participación de todos los niños, un espacio del salón donde se sentarán en el suelo, separados por equipos, la estudiante prepara el ambiente para iniciar la actividad; es decir, necesita volver a centrar la atención de los niños:

E: —Váyanse a sentar, siéntense en el piso, no se estén peleando. Acuérdense del candadito que tenemos en la boca. Nos vamos a sentar aquí, aquí se sientan los del equipo 2. Ya vamos a empezar la actividad ¿Quién quiere pasar del equipo 1?

N: —Yo.

La estudiante inmediatamente inicia la actividad volviendo a repetir las instrucciones a la vez que un niño las va realizando.

E: —Raúl. Equipo 1. Fíjense lo que va a hacer Raúl. Va a sacar un papelito, va a meter la mano en esta bolsita y va a sacar un papelito de los verdes. Nosotros vamos a ver acá, él y yo solitos, vamos a ver qué nombre de caricatura le tocó y él va a tener que hacerle señas a su equipo para que ustedes adivinen. Fíjense en las señas porque no va a poder hablar.

Los niños están atentos y esperan a que Raúl empiece a hacer mímica.

La estudiante lo anima.

E: —A ver Raúl, piensa qué seña puedes hacer para que ellos adivinen qué caricatura te tocó.

El niño hace movimientos con sus manos y con la boca. Se empiezan a oír nombres de animales, pero ninguno corresponde al que el niño imita, así que vuelve a hacer los movimientos.

Ns: —León, es un león.

E: —Ustedes no. Ustedes son del equipo 2. Ustedes no hablen. ¿Qué ruido hace?

Ns: —De león (contestan algunos niños de los dos equipos).

E: —Pero ¿de qué caricatura es?

Los niños mencionan diversos nombres: Simba, etcétera.

E: —Acuérdense cómo se llama la caricatura (orientando).

N: —El Rey León (dice un niño y otros repiten).

E: —¡El Rey León! Ganó el equipo número 2. ¡Bravo! (la estudiante aplaude con entusiasmo y los niños también). Del equipo 2 ¿quién quiere pasar? (varios niños alzan la mano) A ver Andrés, después pasan los demás.

Hasta la tercer caricatura adivinada por los niños, la estudiante llevaba la cuenta de quién iba ganando, usando la cuenta paralela (no observada de manera frecuente en el trabajo preescolar).

E: —Muy bien, van dos a uno, ganando el equipo 2.

Sin embargo, la organización en dos equipos y la competencia entre ellos no funcionó, porque desde el principio participaban todos los niños tratando de adivinar de qué caricatura se trataba, incluso se fueron reacomodando físicamente en el suelo de tal forma que muy pronto la línea divisoria desapareció. La estudiante no insistió en hacerlo de acuerdo a su propuesta inicial y continuó la dinámica de juego asumida por los niños.

La estudiante daba pistas y sugería cómo expresar con mímica alguna característica de los personajes de las caricaturas sólo cuando era necesario; es decir, cuando los niños no adivinaban la caricatura o no había cambios en los movimientos de mímica y se alargaba la actividad propiciando la dispersión de los niños.

E: —Es una serie que pasan en la televisión, en el canal cinco. No lo apuren, está pensando cómo hacerle. Ustedes también piensen en todas las series que hay. La pasan en la mañana.

Los niños también empezaron a preguntar sobre algunos referentes que les ayudarían a encontrar la respuesta correcta.

Ns: —¿La pasan en la mañana?

—¿Es una película?

—¿La pasan en SKY? (Una programación de televisión por satélite).

La estudiante también los retaba, alentaba y premiaba.

E: —¿Se rinden?

—¿Quién dijo no? (un niño que no se rindió) Vamos a esperar porque Jesús está pensando.

—Muy bien Jesús. Vamos a darle a Jesús un aplauso porque fue el único que no se rindió.

—Sí Martín, adivinaste. Vamos a darle un aplauso a Martín porque no había podido participar.

Conforme se desarrollaba la actividad, había más voces de niños que decían que no se rendían, querían adivinar. Los papeles de la bolsa de plástico se terminaron y la estudiante les decía en el oído a los niños el nombre de otras caricaturas (con dominio del tema).

Antes de terminar la actividad –después de pasar 10 niños– la estudiante los fue preparando sobre la finalización del juego.

E: —Esta va a ser la última.

—Ya es la última.

Durante el desarrollo de las actividades hubo peleas entre algunos niños, otros que se paraban, gritos de unos, llanto de otro más porque lo lastimaron.

E: —¿Qué te pasó? (le pregunta la estudiante).

N: —Es que Raúl lo empujó (dice una niña).

E: —Ya les dije que no estén peleando. Acuérdense de las reglas. Ven (le dice al niño que está llorando), vente, siéntate aquí conmigo.

Ns: —¿Qué le pasó? (pregunta otro niño).

E: —Lo pisaron.

N: —Lo mordió (bien a bien no se supo cómo lo habían lastimado).

E: —Háganse para atrás porque ya vieron lo que pasó, un accidente. Pobrecito, ya no llores (la estudiante lo consuela), tú vas a estar conmigo aquí viendo.

N: —Ya no llores (le dice otro niño, solidariamente).

La estudiante llamaba la atención constantemente a los niños, al grupo: ¡pongan atención!, ¡fíjense!, ¡siéntense todos!, ¡háganse para atrás! Cuando era necesario se dirigía a algunos niños por su nombre –aquellos infaltables del grupo y conocidos porque están inquietos frecuentemente. También expresaba con risas y gusto el esfuerzo y algunas “ocurrencias” de los niños.

La estudiante escribió en el plan de actividades sus observaciones sobre el desarrollo de la actividad:

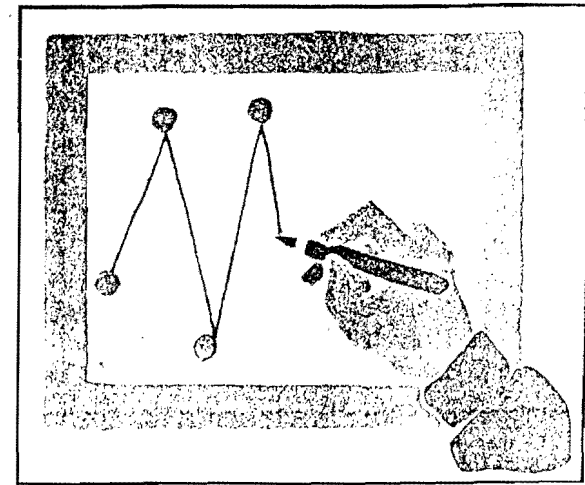
Puedo decir que esta actividad les gustó mucho (a los niños), ya que sólo querían estar participando, adivinando de lo que se trataba. Con esta actividad pude darme cuenta de que era algo novedoso para ellos.

Bloque II

- Recursos para una práctica reflexiva

Merlin C. Wittrock
**La investigación
de la enseñanza, II**
Métodos cualitativos y de observación

Evertson Carolyn M. y Judith L. Green (1989),
"La índole de la observación y de los
instrumentos observacionales", en Merlin C.
Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II.*
Métodos cualitativos y de observación, Gloria
Vitale (trad.), Barcelona, MEC/Paidós (Paidós
educador, 88), pp. 306-310.



LA ÍNDOLE DE LA OBSERVACIÓN Y DE LOS INSTRUMENTOS OBSERVACIONALES

La respuesta a la pregunta «¿Qué es la observación?» depende del propósito que mueve a la persona que la formula. ¿Es esa persona un docente interesado en observar las actividades de los alumnos durante el transcurso de la clase? ¿Es esa persona un docente u orientador interesado en observar la conducta de un alumno para completar la información proporcionada por los tests que le permita componer un perfil comprensivo de las aptitudes y el rendimiento de ese alumno antes de asignarlo a un programa especial? ¿Es esa persona un investigador interesado en utilizar la observación para estudiar el desarrollo intelectual, la eficacia en la enseñanza, el clima del aula, y demás? ¿Es esa persona un psicólogo del desarrollo interesado en observar las aptitudes de los alumnos para la conservación? *

Cada una de estas personas aplicará alguna forma de observación deliberada y sistemática; pero el proceso observacional específico variará en cada caso. Se elegirán focos de atención diferentes, las observaciones se efectuarán en medios distintos, se seleccionarán acontecimientos diferentes, la duración de la observación variará, se usarán métodos distintos para registrar datos y habrá reglas diferentes para determinar las pruebas. En otras palabras, *el programa de investigación* (una serie de estudios conceptual y teóricamente vinculados) diferirá. (Véase Shulman, en el primer volumen de esta obra para una discusión sobre el «programa de investigación».)

La disparidad de propósitos determina diferencias en materia de estrategias para la observación, niveles de sistematización y niveles de formalización. Estos factores, a su vez, dan lugar a diferencias en cuanto a diseño y ejecución. Esto quiere decir que el propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación, dónde tiene lugar, cómo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos y qué uso se le da a los datos. Además, el propósito de una observación está relacionado con la teoría, las creencias, los presupuestos y/o las experiencias previas de la persona que efectúa la observación. Estos factores conforman el *marco de referencia* del observador e inciden en las decisiones que se toman, así como en el proceso observacional (véanse DUNKIN y BIDDLE, 1974; FASSNACHT, 1982; POWER, 1977; SHULMAN, 1981).

Pese a existir diferencias, se pueden identificar aspectos y principios genéricos cuando la pregunta sobre lo que significan la observación y los métodos observacionales se considera en un nivel general. En esta sección se tratarán los aspectos genéricos de la observación que se efectúa en ambientes educativos. Estos aspectos serán considerados separa-

0-4
5 Se refiere al concepto piagetiano de conservación. (N. de la R.)

damente del marco teórico o conceptual que orienta a los estudios o enfoques específicos. En la sección sobre la observación como indagación se considerará la relación entre el marco teórico o conceptual y los métodos correspondientes. El tratamiento por separado de los métodos y de la teoría que guía los estudios individuales permite el desarrollo de conceptos sobre la índole de la observación como estrategia para representar aspectos de la realidad, y elude aspectos relacionados con el uso de la observación como método de investigación en una disciplina o campo de estudio dados. Este enfoque se eligió con propósitos heurísticos, para evitar el contraste de un conjunto limitado de enfoques (por ejemplo: cualitativo frente a cuantitativo; experimental frente a descriptivo; normativo frente a interpretativo). La finalidad de este enfoque es destacar los aspectos que intervienen en la ejecución de una observación adecuada, describir la complejidad de esos aspectos, considerar los instrumentos disponibles y ofrecer directrices acerca de lo que se debe tener en cuenta independientemente del marco de referencia.

La observación: un fenómeno multifacético

La observación es un hecho cotidiano. Forma parte de la psicología de la percepción, por lo que es un componente tácito del funcionamiento cotidiano de los individuos en tanto negocian los acontecimientos de la vida diaria. No toda la observación que tiene lugar en la vida cotidiana es tácita. También se realizan observaciones en forma más deliberada y sistemática, cuando la situación lo requiere. Por ejemplo, los niños que juegan un partido de fútbol u otro juego necesitan efectuar observaciones más deliberadas y sistemáticas. El jugador debe observar los movimientos del juego, la dirección de la pelota, las acciones de los demás y los objetos que hay en el área de juego a fin de participar de manera apropiada. Estas observaciones, si bien son más sistemáticas que las que comúnmente se realizan en la vida cotidiana, con frecuencia son tácitas. Este tipo de observación más sistemática también se requiere en situaciones más formales, tales como las del aula. Los alumnos deben observar las expectativas sociales y escolares respecto de quién puede hablar —cuándo, dónde, cómo y con qué propósito— para participar de manera apropiada en las actividades de aprendizaje. Los profesores deben observar más sistemáticamente para mantener la continuidad de la clase, el manejo de la instrucción y el interés de los alumnos, así como para obtener una evaluación informal y formativa de los alumnos, del desarrollo de la clase y de la dirección del programa.

En la vida cotidiana se efectúan observaciones sistemáticas, no para responder a preguntas específicas, sino para establecer, mantener, controlar, suspender acontecimientos cotidianos y participar en ellos (BLUMER, 1969). Estas observaciones se relacionan con las exigencias de la situación. Pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática. Además, debe

constituir un proceso consciente que pueda explicarse de modo que otras personas puedan evaluar su adecuación y comprender el proceso. Las observaciones utilizadas para los procesos de investigación y de toma de decisiones explícitas en medios educativos son más formales y exteriorizadas que la observación que tiene lugar en la vida cotidiana. Un modo de concebir estos diferentes aspectos de la observación consiste en considerar un continuo, en el que las observaciones cotidianas tácitas son las menos formales; las observaciones cotidianas tácitas, sistemáticas y específicas de una situación, son más formales pero no están bajo un control consciente y explícito, y las observaciones sistemáticas específicas de una pregunta son las más formales de las tres y están bajo el control más directo.

Este modo de conceptualizar la observación, ilustrado en la figura 5.1., sugiere que la observación para investigar y tomar decisiones en medios educativos (observación deliberada, sistemática, específica a una pregunta) es a la vez similar y distinta a los procesos de observación cotidianos. Una diferencia primordial es la razón para observar. Otras diferencias se verán en la siguiente sección.

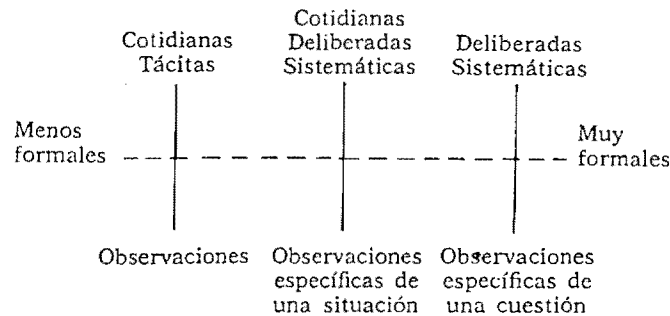


FIGURA 5.1. Continuo de tipos de observación

La observación como proceso de investigación y de toma de decisiones

Como se indicó anteriormente, la observación que se efectúa para investigar y tomar decisiones está estrechamente vinculada con la pregunta de por qué se observa. Las observaciones realizadas con el mero propósito de observar (es decir, las observaciones al azar) no pueden combinarse de la misma forma en que los niños ensartan las cuentas en un collar. Estas observaciones no son acumulativas y no constituyen pruebas. Tendrían que plantearse las preguntas: ¿Por qué se efectuó la observación? ¿Con qué finalidad? Dado que las observaciones son fenómenos que ocurren en un contexto o ambiente específicos, no habría

ningún medio sistemático de acumular información a partir de ese tipo de observación. El propósito de la observación guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizará y lo que se podrá obtener. Karl POPPER (1963), según lo citan STUBBS, ROBINSON y TWITE (1979), explica este punto:

Hace veinticinco años traté de hacerle entender esta cuestión a un grupo de estudiantes de física de Viena, comenzando mi conferencia con las siguientes instrucciones: «Tomen papel y lápiz; observen cuidadosamente y anoten lo que hayan observado». Me preguntaron, por supuesto, qué quería yo que observaran. No cabe duda de que la instrucción: «¡Observen!» es absurda. (Ni siquiera es gramaticalmente correcta, a menos que se pueda considerar tácito el objeto directo de ese verbo transitivo.) La observación siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. Y su descripción presupone el uso de un lenguaje descriptivo, con palabras apropiadas; presupone similitud y clasificación, las que a su vez presuponen interés, puntos de vista y problemas (pág. 21).

En la definición de Popper está implícito el supuesto de que el observador es el primer instrumento de observación. En otras palabras, la tarea o el objeto seleccionados, el marco de referencia del observador y el propósito de la observación, entre otros factores, influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el observador. Si bien esto es cierto, en la investigación observacional propia de las ciencias conductuales y sociales, el observador suele incrementar el proceso de observación utilizando una herramienta o instrumento para focalizar o guiar la observación (por ejemplo, un sistema de signos, un registro de muestras, un sistema categorial, notas de campo). Se puede considerar que el sistema perceptual del observador es el primer instrumento que éste utiliza, y que ese instrumento está influido por las metas, los prejuicios, el marco de referencia y las aptitudes del observador. Una herramienta o lente observacional (es decir, un instrumento o sistema de observación) influye y restringe aún más lo que se ha de observar, registrar, analizar y describir. Por consiguiente, la observación es un proceso de mediación en varios niveles: el nivel de observador como persona con prejuicios, creencias, formación y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar una observación. Este instrumento también tiene un punto de vista, prejuicios, una estructura y demás.

Los aspectos relativos a los procesos de mediación y representación deben ser considerados, pues, como sugiere FASSNACHT (1982):

Una aseveración acerca de hechos reales es siempre una aseveración que se hace mediante un mecanismo representacional particular en un contexto particular. Una representación puede tener muchas cualidades diferentes, según el mecanismo o el organismo que intervenga en el proceso representacional (pág. 7).

OBSERVAR LAS SITUACIONES EDUCATIVAS

M. POSTIC - J.M. DE KETELE

Postic, Marceli y Jean-Marie De Ketele (1998),
"Formar a los profesores", en *Observar las
situaciones educativas*, Madrid, Narcea
(Educación hoy. Estudios), pp. 201-205.



3. FORMAR A LOS PROFESORES

El campo de la utilización de la observación en el marco de la formación inicial y continua de los enseñantes es amplísimo. Se pueden enumerar distintos aspectos:

- aprender observando;
- aprender a observar;
- aprender a regular la aplicación de esquemas de acción concebidos por uno mismo;
- utilizar la videoscopia para tener una observación más analítica de lo que hacen los otros y de lo que uno mismo hace;
- por último, observar y evaluar la formación, en el proceso que ésta introduce, tanto aplicada a un sujeto considerado individualmente como para un grupo de profesores en prácticas tomados bajo la propia responsabilidad, en función de los objetivos que se han marcado.

La observación no es más que una ayuda técnica destinada a hacer adquirir una práctica, pero permite una forma de irse apropiando personalmente de la función docente.

La observación
para los profesores en formación

APRENDER OBSERVANDO

*Observar
situaciones educativas concretas*

La mayor parte de los programas de formación del profesorado prevén períodos de observación desde el momento en que entran en el centro de formación, pero rara vez indican la metodología que se deberá seguir. Las situaciones observables deben ser diversificadas.

Fauquet (Bulletin du CCEN, núm. 3)¹ a este propósito señala que, a medida que los alumnos-profesores se van entrenando en los ejercicios de observación, se constata una evolución en sus polos de interés; al principio predominaban las cuestiones de métodos y de contenidos, pero progresivamente va apareciendo el interés por los aspectos relacionales. Sería importante analizar la articulación entre el acto de enseñanza (estrategias adoptadas por el profesor, ajuste de su acción pedagógica a las reacciones de los alumnos) y el acto de aprendizaje del alumno (actividades y procedimientos desencadenados por la situación propuesta y por la acción del enseñante, el proceso de aprendizaje y los tipos de errores, obstáculos, formas de razonamiento, etc.).

Para que la observación no quede en algo global y vago, es preciso que se circunscriba a situaciones muy concretas y delimitadas dentro del conjunto del funcionamiento de la clase: observar tal tipo de secuencia pedagógica, a tales alumnos que tienen unas características específicas. Algunas situaciones pueden incluso provocarse para conocer, por ejemplo, el comportamiento del niño durante la tarea de resolver un problema, o para analizar la naturaleza de las comunicaciones de los alumnos entre sí durante un trabajo que deben realizar en grupo, o para establecer alguna comparación entre grupos de niños de distinta edad en un trabajo colectivo.

Conviene emprender observaciones longitudinales: seguir a un número limitado de alumnos de diferentes características, o durante distintas actividades, o en un determinado momento de la actividad pedagógica.

El Comité de Coordinación de las Escuelas Normales da un ejemplo de tema de observación: en qué medida evolucionan con el ambiente las producciones de alumnos y en qué medida ellos lo hacen cambiar (exposición de los trabajos, creación de nuevas estructuras de producción). La noción de entorno debe pues, ser tenida en cuenta. Es el entorno de la clase (disposición espacial, material, etc.) lo que lleva a examinar lo que los niños producen en relación con los medios materiales puestos a su disposición. Es el entorno del centro de educación secundaria con sus aspectos económicos, industriales, sociales, culturales, lo que lleva a buscar qué tipo de relaciones hay que desarrollar y qué proyectos conviene emprender. El centro escolar debe ser analizado en su funcionamiento interno y en sus relaciones con el medio social circundante.

Los métodos que deben emplearse dependen de los objetivos de observación; podrán ser unas veces clínicos o etnológicos y otras sistemáticos. Con bastante frecuencia una técnica ya abandonada, puede sin embargo permitir a los profesores en prácticas aprender a estudiar determinadas secuencias que resultan especialmente significativas en la vida de un aula o de un centro, y sentir la necesidad de analizar los hechos recogidos: es lo que sucede en la técnica de los incidentes críticos de Flanagan (Postic, 1973, 1977). El autor diseña la actividad de una persona cuya situación está dirigida a una finalidad que lleva al éxito o al fracaso dentro de la circunstancia propia de la situación estudiada. En la fórmula de Flanagan la información se recoge mediante cuestionarios o

entrevistas. De esta manera procedieron A. y M. T. Estrela (1977) para reunir incidentes críticos durante cursillos de formación, referidos al saber, a la comunicación y a la relación. Es aconsejable para la formación de los profesores en prácticas, que ellos mismos recojan los incidentes críticos observando directamente la clase o la escuela. Los formadores les avisan de las precauciones que deben tomar para la recogida de los datos en su encadenamiento, sin sacar conclusiones, y dirigen también el análisis a continuación junto con los formandos, estudiando la interdependencia de los comportamientos profesor-alumno y remontándose a los comportamientos inductores de reacciones positivas o negativas.

Adquirir
capacidades de análisis

No basta con la descripción de los hechos. Se necesita conocer su significado. Los redactores de los *Cahiers du COPIE*¹ (1979) ofrecen tres modelos de formación:

1. El primero, centrado sobre las adquisiciones en el que la teoría precede a la práctica.
2. El segundo, centrado en el procedimiento, que pone el acento sobre el proyecto personal de interacción continua entre la experiencia vivida y el análisis reflexivo.
3. El tercero, concebido como un cambio personal en función de la progresiva toma de conciencia mediante el desarrollo de la capacidad de análisis.

Ferry (1983) aprovecha esta distinción precisando cada modelo. El modelo centrado en el análisis propone desarrollar en sí mismo la capacidad de observar, analizar las situaciones, emprender un trabajo sobre sí mismo en función de la singularidad de éstas. Se establece una relación de regulación entre la teoría y la práctica, ligando la práctica a una referencia teórica y confrontando constantemente la teoría con la práctica.

Ferry opta por la aproximación situacional,

«que desarrolla una problemática de la formación fundada en la relación del sujeto con las situaciones educativas en que está implicado, comprendida entre ellas la situación de su propia formación.»

El profesor en formación inicial, cuando asume personalmente situaciones profesionales definidas, caracterizadas por las exigencias de determinados papeles en un marco social e institucional, puede explorarlas y conocerse mientras actúa, analizar su experiencia con la ayuda de la teoría, para contemplar con un cierto distanciamiento lo que ha vivido y buscarle su significación.

¹ *Cahiers du COPIE* = Cuadernos del Consejo Franco-Quebequiano de Orientación para la Prospección e Innovación de la Educación.

¹ CCEN = Comité de Coordinación de las Escuelas Normales.

Pero previamente es preciso haber despertado en él un gran deseo de interrogarse y haberlo puesto en condiciones de elaborar por sí mismo los medios para analizar la situación y para resolver los problemas que este análisis le plantea.

Supongamos que su pregunta tiene por objeto la identificación de los caracteres técnicos y sociales de una situación de aprendizaje eficaz. Las operaciones de análisis en esa situación versarán sobre:

- las estructuras de las tareas propuestas, las operaciones cognitivas que éstas suscitan;
- las estrategias para guiar al alumno (por ej., descubrimiento guiado, libre; utilización del error, etc.) y los procesos cognitivos desencadenados;
- las implicaciones de objetivos, cognitivos y socioafectivos, aunque éstos no sean explícitos;
- las relaciones entre las formas de organización del trabajo (individual, colectivo) y las formas de comportamiento del profesor y de los alumnos, los modos de control; las condiciones del entorno que actúan sobre los participantes y que contribuyen a otros aprendizajes (por ej., el aprendizaje de los roles sociales);
- los marcos de referencia de las situaciones propuestas en el plano cognitivo y socioafectivo, y los valores subyacentes; ¿son asimiladoras las situaciones, de tal forma que llevan a compartir un sistema de conocimientos y de valores, o son incrementables y permiten crear por sí mismas sistemas?

Como dice Lang (1985), la fase de análisis «es al mismo tiempo un retorno reflexionado y reflexivo sobre prácticas realizadas y elaboración de esas mismas prácticas». Añadamos que adquirir capacidades de análisis es abrirse al desarrollo personal.

El proceso de un análisis conduce a identificar los elementos que constituyen la situación educativa estudiada, los humanos, los materiales, los pedagógicos (objetivos, métodos, etc.), su función, sus relaciones, con el fin de delimitar su importancia y significación dentro de la organización estructurada del conjunto. Pero cada situación aislada pertenece a un sistema. El dispositivo de observación se delimita por la relación con la función del objeto de observación dentro del sistema. En el enfoque sistémico

«el papel principal del observador consiste en explicitar los límites del objeto de estudio, separándolo y aislándolo dentro del entorno» (Berbaum, 1982).

Este autor insiste en la importancia de la decisión de separación de la realidad considerada por el observador y en la modificación que se introduce en la situación, debida a su presencia. Además, añade, la organización y la complejidad del sistema sólo aparecen cuando el conjunto funciona.

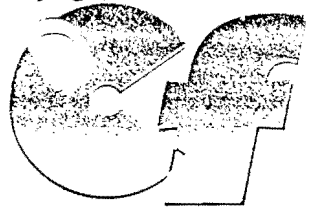
No basta, por tanto, las comparaciones entre elementos característicos de la situación, para descubrir las semejanzas y diferencias. Hay que reconstruir el conjunto del funcionamiento mediante el estudio de las interacciones entre los elementos, de los juegos de procesos que ejercen sus funciones propias unos sobre otros.

Todo análisis tiene algo que ver con elecciones teóricas, ya porque pretende buscar el fundamento de los hechos observados, ya porque el propio análisis utiliza bases teóricas para reconstruir los hechos.

A partir de las estrategias pedagógicas y de los tipos de relaciones que se observan, se pueden descubrir la concepción filosófica e ideológica del profesor, la idea que tiene de la disciplina y la imagen que se ha formado de los alumnos. En un momento se ve, por su modo de aprehensión cognitivo, su estilo de relación, una concepción asimiladora, de integración en un modelo preestablecido; en otra ocasión se manifestará, gracias a un modelo de intervención diferenciada que se adapta a las diferencias características de los alumnos, una concepción acomodaticia.

Pero la recogida de la información y la estructuración de los datos difieren según el marco teórico aplicado. Todo observador debe definir sus marcos de referencia, explicitar sus preferencias. Pourtois (1979), partiendo de un ejemplo (una madre, invitada a que enseñe a su hijo lo que es un cuadrado, le dice: «busca cuadrados en casa»), muestra claramente cómo un mismo comportamiento registrado puede tener significaciones muy distintas según el instrumento de análisis que se utilice. En otras palabras: bajo una misma categoría pueden figurar conductas que tengan significados diferentes. El profesor en formación debe tener posibilidad de tomar conciencia de esto, aplicando formas distintas de análisis (interaccional, sociológico, lingüístico, sistémico, etc.), comparando los resultados obtenidos y remontándose a las causas de las diferencias. Someterá las teorías a la prueba de los hechos para medir su alcance y sus límites. En el plano técnico, aprenderá también a tomar decisiones para la elección de un sistema de análisis en función de sus objetivos.

CICLO
FORMATIVO



Grado Superior

Educación infantil I

Didáctica

Desarrollo cognitivo y motor

Desarrollo socioafectivo

Animación y dinámica de grupos



Rocío BARTOLOMÉ

Dolores GUTIÉRREZ

Natividad ALAQUERO

Ángeles de BLAS

ARACELI ESCUDERO

Bartolomé, Rocío *et al.* (1997), "La observación", en *Educación Infantil I. Didáctica de la educación infantil. Desarrollo cognitivo y motor. Desarrollo socioafectivo. Animación y dinámica de grupos*, Madrid, McGraw-Hill (Ciclo formativo de grado superior), pp. 137-139.

055

- Determinar el objetivo de la evaluación (para qué se va a observar) y las conductas observables que van a permitir evaluar posteriormente las capacidades definidas en los objetivos.
- Establecer el momento y el lugar más apropiado para hacer las observaciones.
- Elegir el mejor método e instrumento más adecuado según el objetivo de la evaluación.
- En el registro de observación deben quedar reflejados, al menos, el nombre y la función del observador, el nombre y las características más significativas del sujeto observado, la fecha, el lugar de la observación y el momento del día en que se realiza.
- Tener un perfecto conocimiento de las técnicas que se han de emplear. La experiencia del evaluador así como su capacidad de observación pueden influir en la recogida de una información exacta.
- Anotar las conductas observadas tras producirse éstas, pues, de otro modo, se pueden olvidar, con el riesgo que esto supone de registrarlos de forma equivocada.
- Utilizar un lenguaje preciso, conciso y claro para expresar las distintas observaciones, evitando ambigüedades. El lenguaje debe ser el mismo en las distintas observaciones hechas del grupo y de cada uno de los niños y niñas.
- Eliminar la subjetividad. Se ha de ser totalmente objetivo, anotando lo que se ve, no lo que se espera ver. Hay que evitar buscar la confirmación de las ideas previas que tenemos sobre los comportamientos de los niños.
- No hacer interpretaciones. Hay que diferenciar entre lo que se observa y las posibles conclusiones que se pueden obtener de ello. Las interpretaciones deben realizarse *a posteriori*, a partir de las observaciones efectuadas.
- Realizar la observación en condiciones naturales, tratando de no influir en el niño, de que no se sienta observado.

RECUERDA:

CONDICIONES PARA UNA BUENA OBSERVACIÓN

1. Definir el objeto de la evaluación.
2. Determinar el momento y lugar más adecuado.
3. Elegir el método e instrumento más idóneo.
4. Que tenga espacio para datos del observado, observador y condiciones.
5. Conocer bien las técnicas que se van a utilizar.
6. Anotar las conductas observadas inmediatamente que se producen.
7. Emplear un lenguaje claro, preciso y conciso.
8. Eliminar toda subjetividad.
9. No hacer interpretaciones al recoger las observaciones.
10. Realizar la observación de modo natural.

Estas observaciones registradas pueden tener un carácter puntual, si se hacen en un momento determinado, o llevarse a cabo a lo largo del tiempo en sucesivas ocasiones, esto permite un análisis de la evolución de lo observado.

Las observaciones se plasman en los registros de observación.

Estos registros de observación son los llamados instrumentos de evaluación. Los que se explican en esta unidad son los más habituales en educación infantil y están ordenados según sean de observación directa o indirecta.

Todas las observaciones que un educador o educadora va recogiendo sobre los niños ^{o niñas} se archivan en un expediente individual que ha de tener carácter confidencial.

10.3.2. Instrumentos de observación

Es preciso anotar las observaciones, pues es imposible retener mentalmente toda la información que se obtiene. Si se tiene experiencia en observar, cabe recordar observaciones efectuadas para, posteriormente, registrarlas, ya que no siempre es posible, por la dinámica de la actividad educativa, anotar lo que ha sucedido en el momento mismo en que se produce. El final del día es un buen momento para hacer anotaciones, por ejemplo, en el diario.

Rodríguez Gómez, Gregorio *et al.* (1996),
"Entrevista", en *Metodología de la investigación
cualitativa*, Málaga, Aljibe (Biblioteca de
educación), pp. 167-184.



Metodología de la investigación cualitativa

Gregorio Rodríguez Gómez
Javier Gil Flores
Eduardo García Jiménez
Humberto Cerino



humbertoc@be.espe.unm

Por otra parte, puesto que toda investigación cualitativa busca aprehender los significados que los informantes atribuyen a los elementos del contexto en el que participan, si pretendemos que nuestros informantes *se expresen utilizando sus propios términos* y hablen con nosotros como si estuviesen charlando con los demás miembros de su contexto, no estará de más que les recordemos que no deben hacernos *traducciones*. Una explicación típica solicitando de nuestro informante que se exprese en su propio lenguaje podría ser: "Si le estuvieses hablando a un orientador qué le dirías".

A lo largo de la entrevista, también es posible que debamos explicar a nuestro informante lo que se espera de él, de modo que pueda ofrecernos una información más precisa. Por supuesto, este tipo de explicaciones es más pertinente cuando se han realizado ya varias entrevistas con el mismo informante y nos encontramos en una situación en que podemos desviarnos más y más del modelo de conversación libre y pedirle que desarrolle tareas como clasificar los términos escritos en un cuadro o ordenar los conceptos que él mismo ha utilizado.

En esos momentos es necesario *introducir una explicación de la entrevista que vamos a desarrollar*: "Hoy me gustaría preguntarte algunos tipos de cuestiones. He escrito algunos términos en tarjetas y me gustaría que me dijeras cuáles de ellos son semejantes y cuáles son diferentes".

A veces, incluso, debemos *ofrecer explicaciones de las propias preguntas* que se plantean. Dado que el principal instrumento con que cuenta el etnógrafo para descubrir lo que piensa su informante es la pregunta etnográfica y que existen muchos y variados tipos de cuestiones que se pueden plantear, es importante explicar su verdadero sentido y la razón por la que se introduce en un determinado momento. En algunos casos, puede bastar con un "quiero formularte un tipo de cuestión diferente...". En otros casos, la explicación de la pregunta debe ser mucho más detallada.

El *tipo de cuestiones* que se formulan en una entrevista en profundidad presenta, como veremos en un apartado posterior, unas peculiaridades que tienden a acentuar el carácter específico y diferencial de este tipo de entrevistas. No obstante, junto a los rasgos distintivos, cabría identificar además aspectos que permiten diferenciar este tipo de entrevista de la conversación libre.

El *diálogo* que se mantiene entre entrevistador e informante es *asimétrico*: el primero formula todas las preguntas y el segundo habla sobre sus experiencias. Así, aunque pueden establecerse turnos de palabra no suelen preguntarse por sus respectivas visiones del problema y no informan por igual de las mismas.

El entrevistador busca deliberadamente la *repetición* de lo que ha afirmado el informante, bien repitiéndolo él mismo bien haciendo que lo repita el informante. Incluso en entrevistas largas puede llegar a preguntar una y otra vez cuestiones que son similares: "¿Puede pensar en otros tipos de alumnos que hay en tu clase o en la escuela, aparte de los que ya me has descrito?".

Un nuevo elemento que diferencia la entrevista en profundidad de la conversación libre es que *implica expresar interés e ignorancia* por parte del entrevistador. Durante buena parte de la entrevista aparecerá como el único verdaderamente interesado y con curiosidad hacia lo que piensa, dice o cree su interlocutor.

En una entrevista en profundidad no se busca abreviar -como ocurre a menudo en las conversaciones libres-, más bien *las preguntas estimulan una y otra vez, al informante a que entre en detalles*, a que exprese sin prácticamente limitación alguna sus ideas o valoraciones.

2. DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

El desarrollo de la entrevista en profundidad se apoya en la idea de que el entrevistado o informante es *un ser humano*, no un organismo que responde a la manera pauloviana a un estímulo externo; es una persona que da sentido y significado a la realidad. Desde esta perspectiva, la entrevista se concibe como una *interacción social* entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación.

Los elementos que van a analizarse aquí, pretenden subrayar los aspectos más destacados de esa interacción social que es la entrevista en profundidad. Comenzaremos, en este sentido, examinando la relación entrevistador-entrevistado.

2.1. Relación entrevistador-entrevistado

La entrevista en profundidad requiere para su desarrollo un tipo especial de relación entre las personas en ella implicadas. Esa relación es tan importante que llega a condicionar la calidad de la información recibida. Si tuviésemos que resumir en un concepto el carácter de esa relación seguramente hablaríamos de *confianza*. De este modo, podríamos decir que la entrevista en profundidad es un proceso de entendimiento y confianza mutua entre entrevistador y entrevistado.

Los *primeros momentos* de la relación entrevistador-entrevistado suelen estar presididos por una *desconfianza mutua*, por un sentimiento de aprensión. Uno no sabe muy bien cómo el otro va a interpretar lo que decimos, nuestros gestos o incluso cómo nos ve físicamente. En esos momentos iniciales, la estrategia que mejor puede favorecer el comienzo de una relación de confianza es la de *procurar mantener hablando* al entrevistado. Es importante que perciba que se le escucha con atención y que aquello que dice tiene algún sentido para nosotros, que el entrevistado comparte un mismo lenguaje y quizás un mismo significado y llama a las cosas de la misma manera.

Tras estos momentos de desconfianza inicial propios de una primera entrevista, es posible identificar una fase de *exploración*, que se desarrolla en la primera entrevista o en otras posteriores. Una persona estudia las reacciones que está produciendo en la otra y se siente a su vez estudiada en sus propias reacciones. Ganar la confianza del otro (el informante) en esta fase de la entrevista, puede ser una meta alcanzable si ponemos en marcha estrategias como *repetir las explicaciones* del informante o al menos utilizar sus propias palabras cuando se intente aludir a un mismo concepto, *apoyar lo que dice* el entrevistado, *preguntar por el uso*, no por el significado de las cosas a las que alude

el informante. Estas estrategias hacen que el entrevistado se sienta escuchado, comprendido y reforzado en el empleo de un determinado lenguaje.

La *cooperación* entrevistador-informante puede entenderse ya como un avance significativo en el proceso para desarrollar una relación de confianza. Cooperar supone efectivamente una unidad de acción frente a un mismo problema. El informante está dispuesto a colaborar con el entrevistador para llegar a explicar su visión del problema. No obstante, y aunque con este nivel de confianza ya es posible concluir el proceso de entrevista, es preferible intentar alcanzar un mayor grado de confianza con el entrevistado que nos proporcione información de mayor calidad.

Podemos decir que existe una verdadera relación de confianza entrevistador-entrevistado cuando éste último aporta información personal comprometida para él y cuando tiene suficiente libertad para preguntar al entrevistador. En ese momento, podemos hablar de la *participación* del informante. Mantener esa participación requiere que, por parte del entrevistador, se pongan en práctica estrategias como la de recordar al entrevistado que se va a *guardar el anonimato*, que en cualquier caso *él tiene la última palabra*, una vez concluida la entrevista, éste podrá revisarla y negociar con el entrevistador sus posibles variaciones.

2.2. El comienzo de la entrevista

El comienzo de una entrevista en profundidad se asemeja al de una conversación libre en la que los interlocutores hablan de un modo relajado sobre distintos temas cotidianos. El entrevistador poco a poco introduce preguntas buscando respuestas que proporcionan puntos de vista generales sobre un problema, descripciones amplias de un acontecimiento o narraciones que cuentan el desarrollo de una institución, el trabajo en una clase, etc. No es aconsejable, en estos primeros momentos de la entrevista, preguntar por los detalles concretos de una actividad o por las razones que explican determinada conducta. Lo que perseguimos -aparte de una primera aproximación al punto de vista de nuestro informante- es desarrollar en él un sentimiento de confianza y el permitirles hablar sobre temas y aspectos que conoce o ha experimentado sobradamente contribuye a crear ese sentimiento. Nuestro informante debe percibir que en la entrevista vamos a preguntarle por cosas para las que va a tener una respuesta sencilla, que no vamos a contrastar sus conocimientos o a comprometer su status dentro del grupo al que pertenece.

En estos primeros momentos, e incluso en las primeras entrevistas, el informante puede desviarse del tema inicial de la pregunta y extenderse en consideraciones diversas sobre otros temas. Entendemos que esta actitud responde a su propia incertidumbre e inseguridad ante el hecho mismo de sentirse entrevistado, interrogado sobre algo. En este sentido, dejarle hablar y escucharle, permitiéndole autocorregirse en sus divagaciones puede ayudarle a vencer esa incertidumbre.

En las entrevistas siguientes, quizás sea preciso ir enfocando cada vez más la conversación hacia un grupo convergente de temas. Para ello, debemos mostrar al informante interés por unos temas y un cierto desinterés por otros. La reconducción de la

entrevista hacia otro tema, o hacia preguntas ya planteadas y que no han quedado suficientemente aclaradas, puede hacerse después de una pausa o simplemente dejando de tomar notas o de asentir tras una larga exposición del entrevistado. Pueden ser signos que muestren a éste que ha llegado el momento de hablar de otra cosa.

A la hora de reconducir las entrevistas, hay entrevistadores que llevan un pequeño guión escrito, otros prefieren memorizar una serie de aspectos sobre los que desean dirigir la entrevista. Esto les permite cierta independencia para improvisar sus preguntas sobre la marcha sin detener el flujo de la conversación con el entrevistado.

2.3. Situación de entrevista

Superados los primeros momentos, una situación normal de entrevista debe realizarse en un clima que respete la interacción natural de las personas. En el seno de una conversación, todos tendemos a hablar sobre nosotros mismos y esa tendencia no debe ser abortada sino más bien aceptada como natural. Hay que dejar hablar al entrevistado sobre el tema de modo que pueda expresar libremente sus ideas.

Algunos elementos, que no deben entenderse como un modelo sino más bien como elementos tendentes a favorecer ciertos procesos, ayudan a conseguir ese clima de naturalidad y de libre expresión propio de las entrevistas etnográficas:

- a) No emitir juicios sobre la persona entrevistada. Se trata de escuchar a la otra persona sin hacer juicios negativos o reprimendas. Si no se está de acuerdo con ciertos planteamientos, debe evitarse el ataque global a la persona. Más bien se trata de comprender su punto de vista, aunque no lo aceptemos, de transmitirle nuestra simpatía y nuestra comprensión.
- b) Permitir que la gente hable. Sobre todo en las primeras entrevistas, la gente debe tener espacio y tiempo suficiente para contar lo que desea sobre un tema; hay que animarla a seguir, a que las ideas fluyan libremente. A veces será necesario suavizar las situaciones que puedan generar discrepancias con el entrevistado, incluso será necesario ponerse en su lugar ejemplificando situaciones semejantes a las vividas por esta persona.
- c) Realizar comprobaciones cruzadas. Hay que volver una y otra vez a lo que una persona ha dicho, para aclarar ciertos aspectos o comprobar la estabilidad de una opinión. En este sentido, muchas veces las preguntas del entrevistador permiten que los propios entrevistados clarifiquen sus propias ideas. Como diría Spradley (1979), hay que enseñar a los informantes a que se comporten como tales.
- d) Prestar atención. El entrevistado debe percibir que seguimos su conversación y que comprendemos e interpretamos correctamente sus ideas. En este sentido, pueden ser recomendables las repeticiones aclaratorias utilizando los propios términos empleados por los informantes.
- e) Ser sensible. Se trata de seguir en el plano de los sentimientos el discurso de esas personas, es decir, implicarse afectivamente en lo que se está diciendo.

Las *preguntas gran recorrido* se formulan para obtener una descripción verbal de las características significativas de una actividad o escenario sociales. Aluden a espacios, tiempo, hechos, personas, acciones y objetos.

¿Podrías describirme el interior de la escuela?
 ¿Podrías hablarme de los hechos más significativos que tienen lugar en una jornada escolar?
 ¿Podrías describirme los materiales que utilizas en la clase?
 ¿Podrías hablarme de tus alumnos, atendiendo a sus rasgos más característicos?

Las *preguntas mini-recorrido* presentan el mismo formato que las anteriores con la salvedad de la amplitud de su demanda para los informantes. Se circunscriben a espacios, hechos, lugares, personas, actividades y objetos más limitados.

¿Podrías describirme el interior de tu clase?
 ¿Podrías hablarme de la clase de Sociales?

Las *preguntas de lenguaje nativo* piden a los informantes que expresen sus ideas utilizando las palabras y frases más comúnmente empleadas por ellos para describir un hecho, un lugar, objeto, etc. En realidad, sirven para recordar a los informantes que el investigador quiere aprender su lenguaje.

¿Cómo lo dirías tú?
 Si estuviera sentado en el fondo de tu clase, ¿qué cosas oíría decir a los niños?
 ¿Cuáles son las frases que oíría junto a la expresión "dar clase"?

Las *preguntas de experiencia* intentan aproximarse a las circunstancias y prácticas que afectan a las personas, actividades, lugares, etc. Se formulan con la idea de resaltar los sucesos atípicos, los incidentes críticos. En este sentido, su uso es recomendable tras numerosas preguntas de gran recorrido y de pequeño recorrido.

¿Podría hablarme de sus experiencias más significativas como Jefe de Estudios de este Centro?
 ¿Podría hablarme de sus vivencias como miembro del grupo...?
 ¿Puede hablarme de su práctica con ese método onomatopéyico?

Las *preguntas ejemplo* parten de algún acto o suceso identificado por el informante y solicitan una aclaración a través de un referente o ejemplo del mismo. Son, por tanto, un tipo de preguntas muy habituales en las entrevistas etnográficas.

Un estudiante dice:
 "La profesora me lo hizo pasar mal en la clase del Lunes".

Una pregunta ejemplo sería:

¿Podría ponerme un ejemplo de alguien haciéndotelo pasar mal?

estructura
 Las *cuestiones estructurales* se formulan para comprobar las explicaciones extraídas de los informantes a partir de anteriores entrevistas, al tiempo que para descubrir nuevos conceptos, ideas, etc. Cuando los informantes hablan acerca de un problema utilizan conceptos e ideas que son interpretadas por el entrevistador. Las cuestiones estructurales permiten al entrevistador comprobar la interpretación que ha hecho de los significados que emplea su informante. Este tipo de cuestiones se apoyan en algunos principios:

- El *principio de concurrencia* establece que las cuestiones estructurales son complementarias de las cuestiones descriptivas; más que sustituir complementan a las cuestiones descriptivas. En este sentido, su formulación obedece a la idea de completar la información recogida con las cuestiones descriptivas.
- El *principio de explicación* recoge la necesidad que tiene el entrevistador de clarificar al informante el sentido de las preguntas que se van a formular.
- El *principio de repetición* subraya la importancia de volver una y otra vez sobre las explicaciones y declaraciones aportadas por el informante hasta que éstas queden suficientemente clarificadas.
- El *principio de contexto* destaca la necesidad de situar al informante dentro de un marco más general en el que tengan cabida todas sus respuestas (ej: si define qué son los malos alumnos, debería preguntarse si para él hay otra clase de alumnos).
- El *principio del esquema de trabajo cultural* intenta señalar la importancia que tiene que el informante sea capaz de abstraer los elementos concretos de su actividad, quehacer, ideas, etc. y se ubique en el esquema de interpretación propio de la cultura a la que pertenece.

Dentro de las cuestiones estructurales podemos identificar hasta cinco modalidades diferentes de preguntas: de verificación, de términos inclusores, de términos incluidos, de esquemas de sustitución y relativas a las tarjetas de clasificación.

Las *preguntas estructurales de verificación* se formulan para confirmar o rechazar las hipótesis extraídas a partir de los conceptos utilizados por los informantes. Aunque también nos permiten verificar expresiones típicas o propias de los informantes.

tes, relaciones semánticas, conceptos, etc. Por tanto, originan respuestas afirmativas o negativas.

Las *preguntas estructurales sobre términos inclusores* se plantean al informante para comprobar una categoría utilizada por éste para aludir al conocimiento propio de una cultura.

Si un informante ha planteado una categoría como "tipos de trastornos en el aprendizaje", podríamos preguntarle:

¿Existen diferentes tipos de trastornos del aprendizaje?

Las *preguntas estructurales sobre términos incluidos* se formulan para comprobar si un término forma parte de una categoría. En este sentido confirman tanto la categoría como los elementos que forman o que podrían llegar a formar parte de ella.

Si un informante ha hablado de dificultades de pronunciación, de dificultades de escritura y de dificultades en el cálculo, podríamos preguntarle:

Entrevistador: La dificultades de pronunciación, de escritura y de cálculo ¿tienen algo en común?

Entrevistado: Sí, todas ellas indican trastornos del aprendizaje.

Entrevistador: Existen otros tipos de trastornos de aprendizaje?

Las *preguntas estructurales de esquema de sustitución* se utilizan para generar nuevos elementos de una categoría a partir de otros que previamente ha identificado el informante.

1. *Declaración original:*

En la clase de adultos hay gente que trabaja.

2. *Esquema de sustitución:*

En la clase de adultos hay _____.

3. *Pregunta de esquema de sustitución:*

¿Podrías pensar en otro tipo de personas que podrían ir en esa sentencia?

4. *Respuestas:*

(a) Jóvenes que no tienen el graduado.

(b) Mujeres mayores.

(c) Analfabetos que quieren sacar el carnet de conducir.

Las *preguntas sobre tarjetas de clasificación* se utilizan para hacer explícita una lista de conceptos propios de una cultura. Su construcción es muy simple y parten de un

conjunto de términos escritos en tarjetas que ayudan a sacar a la luz, verificar y discutir sobre los elementos de una categoría. Por ejemplo, podemos escribir en tarjetas los conceptos que identifican a los diferentes tipos de alumnos que acuden a un centro de adultos. Después colocaríamos las tarjetas delante del informante y le preguntaríamos: "¿Representan éstos todos los tipos de alumnos que están en el centro de adultos?".

Las *cuestiones de contraste* se plantean para extraer diferencias entre los términos utilizados por un informante como parte de una misma categoría. En este sentido, permiten descubrir (oponiendo términos) las relaciones tácitas entre los términos. Este tipo de cuestiones se apoya en cuatro principios fundamentales:

- El *principio de relacionalidad* señala que el significado de un símbolo puede descubrirse averiguando el modo en que se relaciona con otros símbolos.
- El *principio de uso* establece que el significado de un símbolo puede descubrirse preguntando por su uso más que por su significado.
- El *principio de similitud* señala que el significado de un símbolo puede descubrirse hallando el modo en que es similar a otros símbolos.
- El *principio de contraste* establece que el significado de un símbolo se puede descubrir hallando el modo en que es diferente de otros símbolos.

La idea que preside estos principios es que podemos llegar a conocer el significado atribuido a un símbolo oponiéndolo a otros con los que mantiene diferencias pero no similitudes. Se trata pues de un contraste restringido: un término pertenece a un conjunto de términos que son al mismo tiempo semejantes y diferentes. Por ejemplo, es fácil reconocer que aunque profesor, alumno, padre, director, jefe de estudios son términos diferentes, todos ellos comparten importantes similitudes. Comparten la información fundamental de ser miembros de la comunidad escolar con diferente status, que desempeñan diferentes funciones y desarrollan diferentes tareas. En un sentido fundamental, el significado de "alumno" depende del hecho de que está en contraste restringido con profesor, director, padres, jefe de estudios. Cuando alguien dice "un alumno está leyendo" implica (para aquellos que forman parte de la comunidad escolar) que lee alguien que no es un profesor, un padre, un director o un jefe de estudios.

Las modalidades bajo las que pueden plantearse las cuestiones de contraste son las siguientes: de verificación, dirigidas, diádicas, triádicas, de verificación de grupo, el juego de las veinte preguntas y de verificación.

Las *cuestiones de contraste de verificación* buscan confirmar o rechazar las diferencias o similitudes entre un grupo de elementos o términos incluidos empleados por el informante.

Preguntando a un Director de un Departamento Universitario... "Estoy interesado en las diferencias entre todos los tipos de decisiones que has tomado en el curso de tu trabajo. Estudiando algunas de nuestras primeras conversaciones he encontrado algunas diferencias que me gustaría comprobar contigo. ¿Dirías que una decisión relativa a la contratación de nuevo profesorado debería ser discutida por el Consejo de Departamento, pero que una decisión rutinaria no?"

Las *preguntas de contraste dirigidas* se desarrollan a partir de un concepto o término conocido por el entrevistador, que forma parte de una categoría o grupo de contraste, y a partir de ahí se hace la pregunta.

En una entrevista posterior a ese mismo Director de Departamento... ¿Podrías revisar las decisiones que has adoptado en los últimos años y decirme cuáles de ellas requieren "hilar fino", para evitar conflictos con tus oponentes y cuáles no?

Las *cuestiones de contraste didácticas* se formulan cuando se intenta establecer un contraste entre términos sin tener ninguna información que sugerir al informante.

Se presentan al informante dos términos que ha utilizado en entrevistas anteriores y se le pregunta:

¿Puedes establecer algunas diferencias entre estos dos términos?

También podría prepararse una lista de todos los términos incluidos en un mismo grupo a contrastar y, a partir de ella, combinar pares de cuestiones como estas:

- ¿Ves alguna diferencia entre los términos 1 y 2?
- ¿Ves alguna diferencia entre los términos 2 y 3?
- ¿Ves alguna diferencia entre los términos 3 y 4?
- ¿Cuáles son todas las posibles diferencias entre el término 4 y el término 1?

Las *cuestiones de contraste triádicas*, procedentes de la estrategia utilizada por Kelly (1955) para extraer los constructos que utilizan las personas para definir una determinada realidad social y personal, implican una petición al informante para que establezca contraste entre términos comparando entre sí dos de ellos con un tercero.

Entrevista con el portero de un colegio...

Entrevistador: Tú me has hablado en una de nuestras primeras conversaciones de tu trabajo como portero en varios colegios. Ahora me gustaría preguntarte una cuestión distinta, una que tiene que ver con las diferencias entre los colegios.

Entrevistado: Vamos a ver.

Entrevistador: Déjame comenzar con un ejemplo del tipo de pregunta que quiero formularte. Si tuviéramos delante de nosotros a la Srta. Belli, a D. Juan y a D. José Luis y yo te preguntara: ¿Cuáles son los dos que más se asemejan y cuál es diferente? Tú probablemente me dirías algo así como: "La Srta. Belli es mujer y D. Juan y D. José Luis son hombres". Ahora, siguiendo un procedimiento similar, quiero preguntarte acerca de los tipos de colegios. ¿Está claro?

Entrevistado: Bien, aunque no lo veo sencillo.

Entrevistador: De acuerdo. Procuraré ser más claro para que podamos entendernos. Existen tres tipos de colegios en los que has trabajado, según me contaste: el de la Iglesia, uno que era una cooperativa y otro del Estado. ¿Puedes decirme los dos que son semejantes y el que es diferente?

Entrevistado: Seguro que sí. Los de la cooperativa y el de la Iglesia siempre estaban mirando la peseta para todo lo que hacían, los del Estado hacían las cosas como si no les doliesen, como si no fuera con ellos.

Las *cuestiones de contraste de verificación de grupo* se formulan para contrastar a un tiempo todos los términos que integran una taxonomía o clasificación.

Presento a un muchacho que estudia en un Instituto, en el horario de noche, una serie de tarjetas escritas con términos que reflejan su opinión acerca de sus profesores. Luego le pido: "¿Podrías formar dos o más montones de tarjetas clasificándolas en función de su semejanza o diferencia?" Tras su primera clasificación, señalo uno de los montones de tarjetas y le digo: "¿Puedes colocar éstas en dos pilas en función de su semejanza o diferencia?" Repetida la operación dos o tres veces más, termino diciéndole: "De acuerdo, está muy bien, si quieres puede situar alguna tarjeta en diferentes pilas a la vez".

Las *cuestiones de contraste que siguen el juego de las veinte preguntas*, persiguen que el informante desvele tipos de relaciones presumiblemente implícitas en los términos que ha utilizado con anterioridad.

De nuevo, en una fase de la entrevista con el estudiante del nocturno.

Entrevistador: Me gustaría que me hicieras preguntas para ver si puedes adivinar en cuál de estos dos términos estoy pensando. Sólo puedes hacerme preguntas a las que yo pueda responder "sí" o "no".

Entrevistado: De acuerdo, ¿estás pensando en un tipo de profesor que siempre llega tarde a clase?

Entrevistador: Bien, antes de que pueda contestar a eso, ¿tú me dirías qué tipo de profesores son los que llegan tarde a clase?

(Mientras escribo debajo de cada tarjeta con los tipos de profesores, aquellos que siempre llegan tarde a clase). No, no es un tipo de profesor que siempre llega tarde a clase. ¿Puedes hacerme otra pregunta?

Entrevistado: ¿Es un tipo de profesor que hace "distinciones entre los alumnos"?

Entrevistador: Bueno, antes de que pueda responder a eso, tendrás que hablarme de aquellos profesores que hacen distinciones entre los alumnos.

(...)

Las *cuestiones de clasificación* se formulan para descubrir los valores que aparecen asociados o unidos a un conjunto de símbolos. Estas cuestiones se formulan para establecer contraste de grados.

Después de extraer muchos contrastes diferentes del portero de un colegio acerca de los trabajos que había venido realizando en los centros, introduce una cuestión de clasificación como: ¿Qué tipo de trabajo prefieres?, o ¿qué tipo de trabajos te gustaría hacer primero, cuáles en segundo lugar y cuáles dejarías para el final?

2.5. La respuesta del informante

El tipo de respuestas que los informantes ofrecen en una entrevista en profundidad es muy variado y no siempre se adecua a las preguntas formuladas. En este sen-

tido, el entrevistador debe utilizar determinadas estrategias para conseguir la respuesta adecuada a su pregunta. Así, a veces, el informante responde con otra cuestión, elabora una respuesta cuyo objetivo es desviar o eludir la pregunta formulada, o su respuesta resulta excesivamente larga. En el primer caso, cuando nos responde con otra pregunta o desvía la intención de la respuesta, puede ser conveniente explicar al informante el sentido de la pregunta utilizando los términos y conceptos que él utiliza y las categorías que emplea para agruparlos. Cuando la respuesta es excesivamente larga, podemos dejar de tomar notas, parar la grabadora, no seguirle con la mirada..., es decir, podemos apoyarnos en actuaciones que den a entender al informante que debe concluir su respuesta; después puede formularse la pregunta de otra manera, incluyendo una explicación a la pregunta que aclare exactamente lo que se le está pidiendo.

2.6. La utilización de grabadoras

Las grabadoras permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador y entrevistado. Asimismo, la utilización de grabadoras en las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción entrevistador-entrevistado.

No obstante, no siempre podemos hacer uso de las grabadoras en una entrevista. No deben utilizarse cuando la persona entrevistada se niega a ello o se siente incómoda ante la presencia del equipo de grabación. En este sentido, antes de utilizar la grabadora es recomendable mantener al menos una pequeña conversación introductoria con los entrevistados, tomar notas sobre lo que dice el entrevistado y destacar la importancia e interés que tienen sus aportaciones. De igual modo, debemos intentar reducir al mínimo (aparatos de pequeño tamaño) la presencia de la grabadora.

De este modo, en una entrevista tipo, tras haber formulado varias preguntas introductorias a nuestro entrevistado, tomando notas sobre lo más significativo, podemos destacar con un comentario la importancia de sus declaraciones. Esto puede servirnos para justificar nuestra intención de registrar lo que dice el informante.

Entrevistador: Encuentro muy interesante lo que estás diciendo, y me gustaría poder recogerlo todo y hacerlo con fidelidad.
¿Te importaría que lo grabase?
Me comprometo a dejarte luego una transcripción de la entrevista.
(Si hay algo que no desees que grabe, podemos apagar la grabadora).

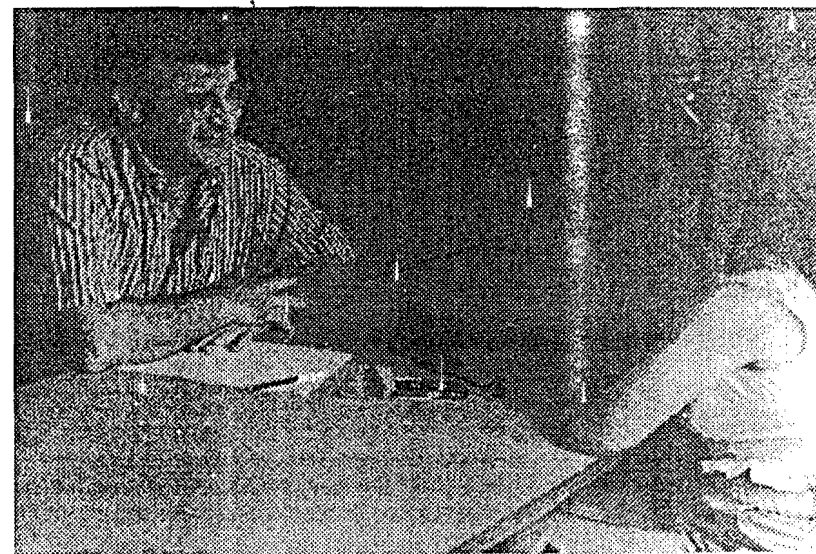
En una revisión de los detalles técnicos que deben presidir la grabación de una entrevista, Ives (1980) establece algunos consejos que pueden ser de utilidad tanto en lo que alude al equipo, como en lo referente a la preparación y desarrollo de las entrevistas. En relación con el equipo, Ives aconseja comprobar el estado de la grabadora antes de iniciar la entrevista; de igual modo señala la conveniencia de utilizar una fuente de

alimentación (si se utilizan pilas es mejor comprobar primero su estado) y cintas de al menos sesenta minutos.

En la preparación de la entrevista, Ives recomienda la elección de un lugar tranquilo, libre de interrupciones. La grabadora -y en su caso el micrófono, aunque particularmente no recomendamos su uso- debe situarse cerca del entrevistado, pero sin convertir el equipo de grabación en un elemento extraño (de ahí que prefiramos no usar el micrófono). También es conveniente situar la grabadora en una superficie estable y comprobar, de nuevo, el sistema de grabación.

Durante la entrevista debemos hablar despacio y con claridad. Es posible que de este modo el entrevistado haga lo mismo. Además, conviene formular las preguntas de manera que el entrevistado nos responda con claridad, no hacer ruidos extraños cerca del micrófono, utilizar la "Pausa" o apagar la grabadora en los momentos irrelevantes. Al finalizar la entrevista debemos establecer una indicación que nos ayude a identificar la persona entrevistada, la fecha, el lugar y el contenido de esa entrevista.

Este es el final de la entrevista con Juan González Martos, profesor itinerante de la O.N.C.E., realizada el 12 de mayo de 1996. En ella se recogen sus opiniones sobre el trabajo que realiza en los centros con niños ciegos integrados en aulas regulares.



La entrevista se concibe como una interacción social entre personas, gracias a la que va a generarse una comunicación de significados.

Bassedas, Eulàlia *et al.* (1998), "La comunicación con las familias", en *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Graó (Metodología y recursos, 131), pp. 318-324.

Aprender y enseñar en educación infantil

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

131



Alberto Turrubiarces Cerino
nx

7.4. La comunicación con las familias

De hecho, a lo largo del capítulo, ya hemos hecho referencia a los diferentes ámbitos de comunicación con las familias: las reuniones más generales, las actuaciones con finalidad formativa, los contactos cotidianos, las entrevistas, etc. Todos ellos constituyen situaciones de comunicación completamente incardinadas en la marcha del curso y en la actuación diaria. En este apartado nos ocuparemos específicamente de las entrevistas individuales.

Hay diversos tipos de entrevistas:

- La entrevista de ingreso en la escuela.

- Las entrevistas solicitadas por los padres o los propios maestros para tratar algún aspecto pertinente o simplemente mantener un intercambio de puntos de vista.
- Las entrevistas vinculadas a la comunicación de la evaluación de los alumnos. Estas entrevistas se han tratado de manera específica en el capítulo 5, concretamente en los apartados «Compartir la evaluación con la familia» y «Guión para la entrevista del segundo trimestre». Las consideraciones hechas en ese capítulo son necesarias para tener una visión global de la función de los encuentros más específicos con las madres y los padres. No obstante, para evitar repeticiones, a continuación abordaremos las entrevistas de ingreso y las de intercambio o solicitadas, y remitimos al lector a los apartados mencionados para una visión de conjunto. (Véase también el cuadro de la pág. 232).

Las entrevistas de ingreso

Nos referimos a las entrevistas que, en general, se realizan cuando se matricula a los pequeños en la escuela. Puesto que se trata de una práctica habitual, es frecuente que cada centro disponga de un modelo más o menos consensuado que se utiliza para recoger los datos que se consideran básicos a modo de primera información sobre los pequeños y sus familias. Estos datos varían según se trate de un centro de educación infantil y primaria o de una guardería; a menudo también varían el carácter y la gestión de la entrevista.

A veces, el primer contacto tiene un carácter esencialmente formal; hay muchos factores que contribuyen a que esto sea así. De entrada, está mediatizado por el trámite burocrático de la formalización de la matrícula. Además, el contacto puede tener lugar con el coordinador, la coordinadora o algún miembro del equipo directivo del centro. A veces, incluso, no se trata ni siquiera de una entrevista en el sentido más estricto, sino que hay que rellenar un cuestionario elaborado sobre los datos de filiación (nombre, dirección, hermanos, ocupación de los progenitores; y algunos datos muy generales sobre el pequeño: enfermedades que ha padecido, lengua habitual de comunicación en casa, con quién convive, etc.). Especialmente en las guarderías puede ser habitual que, más adelante, cuando ya se haya decidido quién será la maestra del niño o de la niña, se convoque al padre y la madre para mantener una primera entrevista.

Merece la pena tener en cuenta que tanto el contacto formal que hemos descrito como la primera entrevista tienen una función básica: sentar las bases para iniciar y mantener una colaboración progresiva con las familias, lo cual también requerirá el conocimiento progresivo entre éstas y la escuela. Así pues, es indispensable que desde los primeros contactos los padres se sientan acogidos y escuchados y que puedan, a su vez, formular sus dudas y preguntas.

Esto requiere que la entrevistadora tenga un actitud afable y respetuosa que permita romper el hielo, evite que las familias tengan la sensación de ser «interrogadas» y derive progresivamente en un intercambio, incluso cuando la reunión es básicamente formal.

En caso de que el centro considere conveniente ir más allá de este contexto for-

mal y planifique la realización de una entrevista -conducida por la maestra o la coordinadora-, también hay que tener en cuenta las precauciones que acabamos de mencionar y habrá que añadir otras. Aparte de los aspectos de espacio, tiempo, etc. (y en general de los aspectos que hay que tener presentes en la realización de cualquier entrevista; véase, un poco más adelante, el cuadro que los especifica), las primeras entrevistas requieren una reflexión profunda sobre las informaciones y los contenidos en torno a los cuales se estructurarán.

En cuanto a los objetivos y los contenidos de dicha entrevista, existen algunas diferencias entre el primero y el segundo ciclo. En el caso de la guardería, cuando el bebé todavía no ha cumplido el año y está en la primera fase de una experiencia de separación gradual de sus padres y las costumbres de su hogar, la entrevista tendrá la finalidad de conocer estas costumbres para poderlas tener en cuenta, especialmente al inicio de su estancia en la escuela. En este caso, tiene sentido saber, por ejemplo, si duerme con o sin chupete; si come trocitos o si aún toma papillas, así como disponer de otras informaciones útiles para que las educadoras puedan adecuar sus intervenciones a los hábitos y las pautas familiares.

A veces, en el parvulario, estas entrevistas se fijan demasiado en detalles tales como la gestación y el nacimiento de los pequeños o su evolución durante el primer periodo de vida, entre otros, lo que induce a solicitar información que, por un lado, puede invadir la intimidad de la familia y, por el otro, puede suscitar reacciones de angustia o malestar. A menudo, y especialmente cuando tienen más de un hijo, los padres no recuerdan exactamente cuándo uno de ellos empezó a gatear o cuándo dijo la primera palabra. Además, muchas veces estas informaciones pueden ser poco necesarias; si se requiere una historia clínica, otros profesionales con los que los docentes colaboran podrán realizarla, encuadrando adecuadamente su significado de cara a las familias, evitándose de ese modo confusiones poco deseables.

En cuanto a la escuela, probablemente las informaciones que más nos interesen sean las relativas a cómo vive y se comporta el niño en casa, cómo es su día habitual (qué hace, con qué personas convive más, que le gusta más y que le gusta menos), qué imagen tienen de él o de ella su padre y su madre; qué experimentan éstos con su ingreso en la escuela, cómo la han preparado, si ha sido posible; qué expectativas parecen tener respecto al centro, etc.

Si nos ponemos en el lugar de los padres, podremos aceptar que ellos también tengan cosas, muchas cosas, que preguntar sobre la escuela; es bueno que sepan que pueden preguntarlas, que les podamos dar una respuesta y que la situación de entrevista, sin perder su funcionalidad, se convierta en una situación lo más interactiva posible. Es absolutamente necesario que los padres entiendan por qué les preguntamos cosas sobre su hijo y quizá sobre ellos mismos, que no vivan la entrevista como una invasión ni como una evaluación de su tarea educativa. Si esto queda claro, podrán interpretar positivamente las cuestiones que les planteemos, entenderán que tomemos notas mientras ellos hablan y podrán, a su vez, expresar sus impresiones.

En ciertas escuelas, esta entrevista se considera como una parte del proceso de adaptación del niño y como un instrumento de conocimiento del niño en su contexto familiar. Por este motivo, se enfoca como un espacio de conocimiento mutuo y de aproximación del pequeño a la escuela y a su educadora. En estos casos, éste tam-

bién está presente, puede jugar con los juguetes y con los objetos del aula mientras la familia y la maestra intercambian impresiones. De este modo, la educadora puede conocer mejor la dinámica y el talante familiar, y el pequeño empieza desde este momento a compartir la futura escuela con el padre y la madre.

Conviene tener presente que el conocimiento mutuo requiere tiempo; no es conveniente concebir una entrevista como una situación en la que hay que obtener obligatoriamente ciertos datos; naturalmente que algunos datos son importantes, pero habrá más ocasiones para hablar y obtenerlos. En la primera entrevista, el objetivo principal consiste en sentar las bases para colaboraciones futuras. Además, existe todo un conjunto de informaciones más sutiles que a veces no se piden, pero que se obtienen a partir de actitudes, de respuestas, y que pueden ser captadas por la educadora (nerviosismo, un progenitor que corta al otro cuando habla, una actitud de extrema familiaridad con la maestra, etc.). Respecto a esto, también hay que ser prudentes y no proceder a hacer interpretaciones excesivas. Hay que tomar en consideración que en los primeros contactos todo el mundo puede estar demasiado preocupado en dar una «buena imagen» y que las primeras impresiones sólo son válidas si las impresiones posteriores las confirman.

En cualquier caso, es un tema suficientemente importante para reflexionar de manera compartida con el equipo de maestras y para pedir, si se cree necesario, asesoramiento a otros profesionales que han hecho de las entrevistas una de sus herramientas de trabajo (psicólogos, pedagogos). El sentido de esta reflexión puede ser muy amplio, pero siempre debería contribuir a considerar la entrevista como un instrumento cuya finalidad es ayudar a conocerse mejor y compartir objetivos educativos entre escuela y familia.

Las entrevistas solicitadas

A lo largo de un curso puede darse el caso de que, además de la entrevista del segundo trimestre, más vinculada a la evaluación (véase capítulo 5), los maestros consideren necesario convocar a la madre y el padre de un niño para una entrevista con el objetivo de comentarles algún aspecto que les preocupa, o por cualquier otro motivo.

En estos casos, conviene tener presente una serie de aspectos que contribuyen a la preparación de la entrevista y a que ésta discurra satisfactoriamente para todos. Estos aspectos, sintetizados en el cuadro de la página siguiente, se pueden contemplar también en relación con la entrevista inicial y la del segundo trimestre.

Al margen de estas cuestiones, hay que reflexionar sobre cuándo es necesario generalmente realizar una entrevista. ¿En cuanto se detecta un problema?, ¿sólo cuando adquiere unas proporciones considerables?, ¿únicamente para hablar de problemas? Cada caso es diferente, pero hay algunas observaciones que pueden generalizarse bastante. Ante una conducta que preocupa o algo que no se ve claro, lo más prudente puede ser dejar transcurrir unos días, darse tiempo para tener la ocasión de analizar qué sucede, en qué situaciones y qué ocurre cuando se interviene en un sentido determinado.

Si esta espera -que no debe confundirse con la negación de la dificultad-, va acompañada de una actitud de observación atenta, ayuda a comprender mejor qué

ASPECTOS QUE HAY QUE TENER PRESENTES EN LA PREPARACIÓN DE LA ENTREVISTA

1. ¿Por qué se realiza la entrevista?

En primer lugar, hay que considerar la finalidad de la entrevista –que puede variar según el momento y el motivo– y decidir los diversos aspectos que hay que tener en cuenta en función de dicha finalidad. Resulta muy conveniente poder explicársela a los padres con antelación.

Las finalidades más habituales de las entrevistas en esta etapa son las siguientes:

- Compartir la visión sobre el niño o la niña. Hacer un intercambio de representaciones entre la familia y la maestra. Plantear hipótesis o dudas que quieran comentarse con los padres para comprender mejor al alumno y atender a sus necesidades.
- Informar a los padres sobre la evolución del alumno en la escuela. Mencionar los aspectos que hay que mejorar y trabajar.
- Alcanzar acuerdos con la familia para reconducir el proceso de aprendizaje del pequeño y adecuarlo a sus necesidades. Establecer un proceso educativo realmente compartido.

2. ¿A quién hay que convocar?

- Según la finalidad de la entrevista, se solicitará la presencia de los dos progenitores o únicamente la de aquél que habitualmente se encarga de la relación con la escuela. En los casos en que haya otras personas implicadas (abuelo, abuela, canguro, hermano mayor) que compartan gran parte de la vida del niño –y siempre en función de la finalidad de la entrevista– también se las puede convocar.

3. ¿Cuándo hay que realizarla? ¿Cuánto tiempo debe durar?

- Conviene citar a los padres a una hora en que les sea posible acudir a la escuela. Asimismo, una vez citados, se ha de disponer de tiempo suficiente para no dar la sensación de urgencia. Conviene que sepan de antemano cuánto tiempo se les podrá dedicar para evitar que se dejen de lado temas interesantes y que las despedidas sean poco cuidadas. Todos estos criterios ponen de manifiesto la importancia de contar con una organización que los facilite (espacio y tiempo establecido para esta actividad, previsión de sustitución de la maestra en caso necesario, acuerdos de escuela, etc.).

4. ¿Dónde debe tener lugar la entrevista?

- Puede ocurrir en un lugar reservado para entrevistas o en la misma aula; depende, entre otros factores, del momento y la finalidad.

Si hay que explicar a los padres qué hace su hija en la escuela, la entrevista puede producirse en la misma aula, lo cual permite mostrar sus dibujos y sus producciones y explicar in situ la organización y la dinámica del grupo. Si se trata de un problema delicado, tal vez sea más conveniente escoger un lugar más acogedor y neutral, donde los padres se sientan arropados y con más libertad de acción.

5. Ambientación y clima de la entrevista

- Hay ciertos aspectos sutiles que, de entrada, crean un clima determinado en la entrevista: la manera de convocar a la familia, el espacio donde tendrá lugar la entrevista, la colocación de las sillas y mesas, la actitud de la maestra –tranquila, abierta, colaboradora, inquieta, defensiva, etc.– y su manera de proceder –interrogadora, de intercambio, de manifestación de la propia opinión y de investigación y respeto por la de los interlocutores, etc.. Todos estos detalles deben cuidarse, especialmente en los casos más delicados o difíciles, y la mejor manera de hacerlo, sin duda, es haber dedicado el tiempo suficiente a reflexionar sobre el caso y preparar la entrevista.

ocurre, a situarse a cierta distancia emocional, a valorar con mayor fundamento si es necesario hablar con el padre y la madre y, en caso afirmativo, a formular el tema de manera más elaborada, es decir, con más posibilidades de avanzar.

Esperar que los problemas se resuelvan con el paso del tiempo, sin hacer nada, es una estrategia que muy pocas veces da resultado; a veces parece funcionar, pero en general, si se producen cambios es porque hemos adoptado una postura distinta ante la situación, tal vez sin darnos cuenta de ello. Tampoco es una buena estrategia permitir que las situaciones problemáticas se descontrolen para empezar a hablar de ellas. La combinación de la prudencia, la observación y la comunicación tranquila con la familia parece ser la estrategia más adecuada para comprender qué ocurre y poder intervenir.

Por último, las maestras y los maestros deberían valorar más lo gratificante que es dar buenas noticias. A veces, realizamos un trabajo muy interesante con una familia y conseguimos desbloquear una situación, resolver un problema; para hacerlo, hemos estado muy atentos al alumno, hemos programado entrevistas sucesivas, hemos trabajado conjuntamente. Pero a menudo, cuando las cosas van bien, no se comunican de la misma forma. Naturalmente, cuando el alumno o la alumna progresan de manera adecuada, este hecho se expresa a través de los canales constituidos –el contacto más informal y frecuente, la entrevista de evaluación, los informes, etc.– Pero unos padres a los que se ha alertado porque su hijo o hija presentaba alguna dificultad pueden sentirse muy aliviados si también se les comunica que la situación ha mejorado; probablemente, su preocupación disminuirá y al mismo tiempo aumentarán sus expectativas respecto al pequeño, algo necesario para su desarrollo.

Las entrevistas solicitadas por los padres

En un momento dado, una familia puede pedir una entrevista para comentar algún aspecto que les preocupe respecto a su hijo o hija, la escuela o la maestra, o simplemente para mantener un intercambio de impresiones. La casuística puede ser tan diversa que se pueden decir pocas cosas al respecto, aparte de que se debe tener la disponibilidad necesaria para escuchar, intentar comprender el punto de vista de los padres y las madres u orientarlos hacia otros profesionales si creemos que no somos el interlocutor apropiado para los contenidos que plantean. En cualquier caso, antes de la entrevista, conviene reflexionar sobre el progreso del pequeño, consultar el expediente de la familia, recordar las notas de entrevistas anteriores..., en definitiva, hay que prepararla.

A veces, estas entrevistas pueden ser el marco en que se formule una queja, una crítica más o menos explícita a la institución o la maestra. La tentación de ponerse a la defensiva a veces puede ser muy fuerte e incluso justificada. Pero puede no ser una estrategia adecuada si deriva en crispación, en el bloqueo de posiciones y, en definitiva, en la imposibilidad de entenderse. Ante estos casos, conviene escuchar y exponer de manera respetuosa cuál es nuestra visión; demostrar que no siempre podemos estar de acuerdo en todo lo que sucede y que lo importante es poder entender el origen de la discrepancia conjuntamente. Muy a menudo, ambas partes deberán renunciar a su representación para obtener una imagen más compartida; a veces esto no

será completamente posible. En estas situaciones, una salida posible puede consistir en aceptar el desacuerdo, poner de relieve los aspectos que compartimos e intentar encontrar una estrategia -a partir de lo que nos une y no lo que nos desune- que restablezca la confianza mutua.

Es importante atender siempre cualquier posible solicitud de entrevista por parte de los padres y madres, aunque la maestra no la considere necesaria o urgente. Pueden estar sucediendo cosas en el entorno familiar que convenga saber o, simplemente, en otros casos habrá que escuchar a aquellos padres que se sientan intranquilos y que quieran tener más información sobre la situación escolar de sus hijos. Desde esta perspectiva, puede ser interesante reflexionar sobre algunas estrategias que faciliten a los padres el procedimiento de solicitud de una entrevista a la maestra: disponer de un horario para esta función; poderla solicitar a través de la secretaria o el conserje del centro; informar, en las reuniones de clase o a través de otros canales; de la disponibilidad del equipo para mantener intercambios con las familias, etc. Estas medidas contribuyen a dar confianza y seguridad a las madres y los padres, y a confirmar que en la escuela encontrarán interlocutores dispuestos a hablar con ellos sobre la educación de sus hijos.

MARIO MARTÍN BRIS

COLECCIÓN EDUCACIÓN AL DÍA



Martín Bris, Mario (1997), "El aula como espacio de operaciones didácticas", en *Planificación y práctica educativa (infantil, primaria y secundaria)*, Madrid, Escuela Española (Educación al día), pp. 42-58.

Planificación y práctica educativa (Infantil, Primaria y Secundaria)

065

2. EL AULA COMO ESPACIO DE OPERACIONES DIDÁCTICAS

El aula es el **espacio propio de concreción del currículo**, por tanto, el espacio natural en el que se desarrollan la mayor parte de las operaciones didácticas que se producen en el centro educativo. Este papel fundamental que asume en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje hace que precise de una organización determinada, siempre centrada en el alumno.

El aula como **espacio de operaciones didácticas** requiere un ambiente determinado que propicie un clima positivo y de mutuo enriquecimiento entre alumnos y profesores; de esta forma entendido, surge la exigencia de planteamientos y decisiones metodológicas adecuadas y orientadas en este mismo sentido, metodologías activas y renovables, que propicien modelos de actuación en el plano educativo con la perspectiva de utilidad para la vida.

Las propuestas didácticas y planteamientos organizativos referidos al aula han de procurar ir consolidando una determinada configuración de ésta, que propicie un ambiente de clase, conocedores de que todo lo que hagamos en el aula incide directamente en las posibilidades reales de desarrollo de todos y cada uno de los alumnos, incluso de los propios docentes.

Por eso, la distribución y disposición de recursos, tiempos y espacios que hasta ahora quedaba en forma de propuestas genéricas, adquiere una dimensión mucho más real, concreta y práctica, adaptada a una dinámica docente y unos planteamientos educativos, además de evaluable en todas sus vertientes.

2.1. Configuración del aula y ambiente de clase

Schwartz y Pollishuke (1995), en un trabajo sobre aprendizaje activo, plantean la organización del aula centrada en el alumno, formulando una serie de propuestas para la **configuración del aula**, señalando que el ambiente que creemos en el aula tiene un profundo efecto en el desarrollo social, afectivo, físico e intelectual de los alumnos a los que enseñamos. Para que adquieran una actitud positiva hacia el colegio y el aprendizaje, necesitan estimulación visual, organización, espacio y una sensación de acogida y seguridad. En consecuencia, merece la pena dedicar tiempo y energía a la planificación y configuración física del aula:

- Preparar en el aula una zona de reunión de grupo, elemento esencial de una clase centrada en el alumno. La proximidad al profesor y a los compañeros estimula el diálogo, la interacción en grupo y el flujo relajado de ideas.

- Fijar áreas de trabajo específicas dentro del aula para estimular a los alumnos para que compartan, cooperen y trabajen juntos.
- Designar unas zonas específicas para los materiales y los aparatos audiovisuales puede contribuir a aprovechar mejor el espacio. La colocación de armarios y estanterías alrededor de toda la clase y al lado de las zonas de trabajo facilita el acceso de los alumnos a los recursos y materiales y favorece su independencia.
- Establecer diversos lugares de exposición realza el aspecto físico de la clase y, además, el hecho de que los alumnos vean expuesto su trabajo eleva su autoestima y su sentido de propiedad e incrementa la motivación para el rendimiento.

Driscoll (1989) propone mejorar el **ambiente de la clase** y señala que tanto la historia como nuestra propia experiencia demuestran que los procesos de enseñanza y de aprendizaje pueden desarrollarse en cualquier parte. Incluso, actualmente, los profesores comprueban que la distribución del espacio físico puede influir de modo significativo en el comportamiento de los estudiantes y producir diferencias importantes en su aprendizaje. Con un enfoque y propuestas absolutamente prácticas, formula propuestas y destaca la importancia de:

- Decorar el aula.
- Asignar un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio.
- Cuidar las cosas de la clase.

Loughlin y Suina (1995), en un extenso trabajo sobre diseño y organización del ambiente de aprendizaje, señalan que durante muchos años el arquitecto de la escuela fue considerado como el creador del ambiente de aprendizaje, mientras que al profesor se le estimaba como "ama de llaves" que disponía, dotaba y adornaba. Los profesores veían el ambiente de aprendizaje como una especie de escenario para la enseñanza y el aprendizaje, un fondo placentero, pero inerte, para la vida de la clase.

El entorno físico del aprendizaje tiene dos elementos principales: la **instalación arquitectónica** y el **ambiente dispuesto**. Ambos interactúan para fortalecer o limitar la contribución del entorno al aprendizaje de los niños. Cada uno es esencial e influye en la conducta y el aprendizaje, pero la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto poseen diferentes funciones y características.

La instalación arquitectónica proporciona el lugar donde se desarrollan todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje. Establece el espacio básico del entorno y organiza el acceso a los espacios externos

y a los recursos. La instalación arquitectónica determina las condiciones básicas de luz, sonido, temperatura y la intrusión o la separación entre grupos de personas. Proporciona calidades como el color, la textura, el nivel y la suavidad o la dureza de los espacios que cabe disponer para el aprendizaje.

Las instalaciones de la escuela actual suelen ofrecer una flexibilidad en las divisiones del espacio y en el acceso para el aprendizaje a las áreas interiores y exteriores. La disposición arquitectónica es el comienzo del ambiente de aprendizaje y forma el marco dentro del cual el profesor establece el entorno dispuesto. Debe completarse con el trabajo continuo de dotación y organización del espacio y de los materiales para los que aprenden y en respuesta a su desarrollo.

Estos mismos autores formulan unas aportaciones respecto a la **disposición del ambiente, el entorno como instrumento y tareas de disposición ambiental:**

- La disposición del ambiente. El ambiente de aprendizaje es algo más que un edificio, una disposición de mobiliario o una colección de centros de interés. La visión conceptual de la disposición del ambiente es mucho más amplia y, al mismo tiempo, más básica. Descansa en un entendimiento de las relaciones entre entornos físicos y conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje. Cada ambiente resulta singular, ofreciendo respuestas y explicaciones, y apropiado a cada alumno y a cada profesor. Desarrollado sobre la base de unos principios ambientales, la disposición del entorno puede ser empleada como una estrategia de instrucción, complementando y reforzando otras estrategias que utilice el profesor para respaldar el aprendizaje de los alumnos.
- El entorno como instrumento. El entorno de aprendizaje puede ser un poderoso instrumento docente a disposición del profesor o puede constituir una influencia no dirigida ni reconocida, tanto sobre las conductas de los profesores, como sobre las de los alumnos. Una comprensión de las influencias ambientales resulta importante para todos los profesores, sea cual fuere la edad de los alumnos o el grado de formalismo de los programas. El conocimiento de las relaciones entre el marco físico y las acciones es un instrumento práctico que el docente puede emplear con diversos propósitos. Los profesores pueden prever la conducta en entornos de clases. Pueden enseñar a través del ambiente y de sus materiales. Cabe realizar muchas tareas de gestión a través de disposiciones ambientales de modo que el profesor no tenga que presidir cada una de ellas. Así, el docente libera parte de su tiempo de la gestión y puede dedicarse más a las interacciones productivas con los alumnos.

- Tareas de disposición ambiental. El profesor tiene cuatro tareas principales en la disposición de la estructura básica del entorno de aprendizaje:
 - La organización espacial: es la tarea de disponer los muebles para crear espacios para el movimiento y las actividades de aprendizaje.
 - La dotación: es la tarea de seleccionar, reunir y hacer los materiales y el equipo y colocarlos en el entorno para que los alumnos tengan acceso directo a ellos.
 - La disposición de los materiales: es el proceso de decidir en dónde colocar las dotaciones del ambiente y cómo combinarlas y exhibirlas.
 - La organización para propósitos especiales: implica disponer todo el entorno para promover los fines de instrucción del programa del ambiente.

Todas estas tareas se combinan para producir disposiciones ambientales interactuantes que afecten a la mayoría de los conocimientos y conductas en el entorno.

2.2. *Clima de trabajo en el aula*

Otra perspectiva del **ambiente de clase**, que es preciso considerar, es la que va ligada a la consecución de un **clima de trabajo** adecuado en el aula. En este sentido, resultan especialmente interesantes las aportaciones conceptuales y prácticas que formulan Schwartz y Pollishuke (1995):

- Cuando se haya creado una atmósfera cálida, acogedora y no amenazadora en clase, el profesor descubrirá que sus alumnos aprenden de un modo nuevo, dinámico. No obstante, no es fácil crear este ambiente tan deseable. Ha de irse estableciendo de forma gradual un mutuo respeto entre él y los alumnos a los que enseña. En parte, puede conseguirlo estimulando el diálogo, haciendo auténticas preguntas y no cuestiones mecánicas y buscando siempre lo mejor de sus alumnos. Para tener éxito en esta tarea es imprescindible una planificación minuciosa y bien pensada.
- Puede ayudar a sus alumnos a creer en sí mismos y a aprender a ser responsables de sus propias acciones. Una forma de hacerlo consiste en dejarles que participen en el establecimiento y la supervisión de las normas y rutinas de clase. De ese modo les permite que tomen posesión de ellas. Los alumnos empiezan a comprender que todo el mundo comete errores y que aprende de ellos y por medio de ellos. Esto mismo configura un ambiente que permite arriesgarse. En consecuencia, la responsabilidad de atender a su propia conducta y de mejorarla recae sobre los alumnos.

- Salida de los alumnos: al recreo, a casa, del gimnasio, otras.
 - Rutinas y expectativas con respecto a actividades específicas: durante Educación Física, experimentos de Ciencias, excursiones, otras.
- Estimular el trabajo en equipo entre la familia y el colegio para promover actitudes positivas de los padres y de los alumnos con respecto a la enseñanza y al aprendizaje.
 - Para obtener más información, sugerencias, estrategias e ideas para modificar programas para los alumnos con necesidades especiales, consultar a los psicopedagogos y al personal de apoyo.
 - Agrupar a los alumnos de forma heterogénea, de manera que en cada grupo haya alumnos de capacidades diferentes que puedan ayudarse y complementarse entre sí. Integrar en esos grupos a los alumnos con necesidades especiales.
 - Pedir a los alumnos que manifiesten sus expectativas con respecto a las actividades cooperativas. Algunos consejos para un aprendizaje satisfactorio en grupos cooperativos pueden ser:
 - Respetamos los derechos de los demás, tanto de la clase como de nuestro grupo.
 - Nunca nos reímos de los errores de otra persona.
 - Tenemos libertad para cometer errores y aprendemos de ellos y mediante ellos.
 - Compartimos recursos, materiales e ideas.
 - Cuando alguna persona del grupo lo pide, siempre la ayudamos.
 - Escuchamos lo que otros tienen que decir y les hacemos preguntas cuando es preciso.
 - Elogiamos los esfuerzos de los demás.
 - Nos turnamos, hacemos la parte que nos corresponde y tratamos de hacerlo lo mejor posible.
 - Evitamos hacerle preguntas al profesor salvo que hayamos preguntado a otros de nuestro grupo ("preguntado a tres antes que a mí").
 - Planificar actividades de grupo cooperativo para los alumnos y situarlas en cualquier bloque de tiempo disponible, horizontal o vertical

Otro aspecto fundamental es el **tipo/formas de agrupamiento**. Zabala (1995) plantea que las diferencias más características de las diversas formas de agrupamiento están determinadas por su ámbito de intervención:

- Grupo/escuela.
- Grupo/aula.

En cada una de ellas, según si el trabajo se realiza con todo el grupo o si se hacen grupos o equipos fijos o móviles, hay que precisar, en los ámbitos, si los criterios que se han utilizado para establecer dichos agrupamientos han sido la homogeneidad o la heterogeneidad de los mismos, respecto a consideraciones de sexo, nivel de desarrollo, conocimientos, etc.

- El grupo/escuela como primera configuración grupal del centro, grupo que todo el centro tiene una forma y estructura social determinada. En este primer ámbito encontramos actividades que se realizan en diferentes tipos de agrupamiento:
 - El gran grupo en actividades globales del centro.
 - Asamblea.
 - Actividades deportivas o culturales, etc.
- El grupo/clase, que generalmente implica grupos fijos de edad, aunque en algunos casos son móviles, y, por tanto, los componentes varían según la actividad a desarrollar, el área o la materia:
 - Talleres.
 - Actividades optativas.
 - Niveles, etc.

En el ámbito del grupo/clase encontramos actividades de:

- Gran grupo: exposiciones, asambleas, debates, etc.
- Actividades organizadas en equipos fijos: organizativas, de convivencia, de trabajo, etc.
- Actividades en equipos móviles de dos o más alumnos: investigaciones, diálogos, trabajos experimentales, observaciones, elaboración de *dossiers*, rincones, etc.
- Actividades individuales de: ejercitación, aplicación, estudio, evaluación, etc.

2.3. Organización del aula

Sobre organización del aula, salvando las naturales diferencias que sin duda existen entre las distintas etapas educativas, vamos a plantear una serie de criterios y elementos que pueden considerarse fundamentales. Por ello tomaremos las orientaciones didácticas publicadas por el propio MEC (1992), en las que se señala como uno de los principios de intervención educativa la organización de la clase, y lo hace en función de:

- Establecer grupos.
- Organización de espacios.
- Distribución de tiempos.
- Utilización de materiales (recursos).

2.3.1. Establecer grupos (agrupamientos)

A la hora de establecer los agrupamientos, es preciso partir de una idea clara, la **flexibilidad**. La propuesta de objetivos y contenidos del currículo y las opciones metodológicas tomadas determinan una organización y no otra en la mayor parte de los casos. Los tipos de contenidos son una de las variables que más influyen en la modalidad de agrupamiento.

La **interacción** se presenta como otro principio esencial de los aprendizajes por el cual los alumnos se relacionan entre sí y con el profesor a través de las actividades que se comparten y de las experiencias que se llevan a cabo en el centro; esta interacción supone un factor importante en la dinámica del proceso de aprendizaje y en la dinámica de la clase en general, por la importancia que tiene el aprendizaje de las capacidades socioafectivas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la organización de los grupos debe estar orientada a favorecer esta interacción, al mismo tiempo que al aprendizaje de la cooperación y, a fin de cuentas, a la consecución de mayores niveles de autoestima y autovaloración. Parece importante recordar que con la cooperación se consigue mejorar el rendimiento académico, se enriquece la capacidad crítica, se favorece la motivación hacia el estudio, la actitud positiva hacia la escuela y hacia las distintas áreas y se hace disminuir los estereotipos; resulta más fácil promover a través de formas de aprendizaje cooperativas relaciones positivas entre alumnos y alumnas, se facilita la integración de escolares con necesidades educativas especiales y se favorecen las relaciones entre niños de diferentes orígenes culturales.

Para la formación de grupos es aconsejable manejar principios de **homogeneidad y heterogeneidad** dependiendo de las características del alumnado, de otros agentes y factores que influyen en el centro y en el aula, y de las actividades de enseñanza y aprendizaje de algunos contenidos que necesitan un estímulo y una atención más directa por parte del docente.

Para la formación de grupos-aula, tanto en el caso de más de dos unidades por ciclo como en el caso de escuelas pequeñas, habría que priorizar las opciones que atiendan a **criterios pedagógicos**, que faciliten una organización eficaz de los recursos escolares y educativos. En la distribución de alumnos en las unidades/aulas escolares no sólo habrá que considerar factores como el número de unidades/profesores tutores de la escuela, el número de alumnos y su distribución por edades, etc., sino que también habrá que contar con los marcos más idóneos de interacción de los alumnos, los niveles de desarrollo, las características de los espacios y los materiales habituales en la escuela, la intervención de profesorado especialista y de apoyo...

En las escuelas pequeñas del medio rural la organización de los grupos es uno de los aspectos que presentan mayor complejidad, pues existen tipos de escuelas muy diferentes que requieren distintos tipos de agrupamiento de los alumnos.

En cuanto a la **organización de los alumnos dentro del aula** el docente deberá tener presente que existen unas formas de agrupamiento más idóneas que otras para realizar las distintas actividades diseñadas.

Para la organización del trabajo en el aula hay que tener en cuenta el tipo de tareas que se van a realizar: en algunos casos es importante que todo el grupo-aula participe; en otros, que las actividades se realicen en grupos pequeños; y en ciertas tareas resulta indicado el trabajo individual. Dependiendo de las actividades, y sobre todo en relación con algunos aprendizajes, debería ser posible crear grupos de distintas aulas, cursos o incluso ciclos; éste es el caso de algunas actividades organizadas por talleres.

Como gran grupo podemos señalar la **asamblea**, en la que pueden tratarse temas generales de la vida de la clase y del centro; inicio del plan de trabajo o de las unidades didácticas (presentación del tema y debate sobre el mismo, motivación del alumnado, detección de conocimientos previos), presentación de los trabajos de pequeños grupos, actividades de generalización; algunas lecturas, la proyección de vídeos, juegos deportivos; actividades de convivencia y socialización del alumnado en el caso de varios centros, etc.

Cuando el espacio ha sido "poseído" de esta manera, se siente como propio, se disfruta en y de él, se valora porque son muchos los esfuerzos invertidos y difícilmente se dan actitudes de pasividad o de destrucción.

- Que los alumnos puedan participar en su organización. Una de las mejores formas en que puede ayudarse a los alumnos a que sientan el espacio escolar como algo propio es ofrecerles oportunidades reales de participar y asumir responsabilidades en su organización. Es importante que el alumno descubra el por qué y para qué de cada uno de los espacios y que pueda colaborar en el establecimiento de unas normas de funcionamiento.
 - La decoración. (aportando materiales, diseñando cómo aprovechar las paredes, los muebles, las ventanas...).
 - La limpieza (estableciendo normas, decidiendo quiénes asumen ciertas responsabilidades...).
 - La distribución del espacio (eligiendo cuál será el mejor sitio para la biblioteca, dónde pueden archivarse los trabajos, dónde poner el tablón de anuncios, qué lugar puede ser mejor para trabajar individualmente...).
 - La distribución del mobiliario.
 - El mantenimiento (cuidando las plantas, renovando el tablón de anuncios, ordenando los materiales, cuidando las mesas y las sillas...).
 - La aportación de materiales de casa.
- Que permita una organización flexible del trabajo en el aula. La disposición del espacio no tiene por qué ser siempre la misma sino que tiene que existir un nivel de flexibilidad que permita ritmos de aprendizaje y tipos de actividades diversos. Si se va a realizar una actividad que concentra la atención sobre una persona o grupo (por ejemplo, comunicar a los demás el trabajo que se ha realizado en grupo, contar una experiencia, realizar una asamblea, hacer una exposición, ver bien al resto del grupo si hubiera niños con deficiencias auditivas...), se dispondrá la clase en torno a ellos, con el fin de facilitar la atención y la interacción entre todos. Por otra parte, si algún alumno necesita aislarse para realizar su trabajo individualmente o con otro compañero, podrá hacerlo si la flexibilidad en la distribución del espacio y del mobiliario está al servicio de las necesidades y ritmos de aprendizaje.
- Que sea funcional y agradable. Se tendrán en cuenta las características objetivas del espacio del aula, tratando de aprovecharlas de forma óptima:
 - Se debe procurar que el tamaño de los espacios esté adaptado al grupo. Posiblemente el profesor no pueda cambiar el tamaño de los espacios, pero sí adecuarlos, hacerlos más acogedores. Para ello son aconsejables los rincones, las separaciones y el uso de los elementos decorativos.

- Dada la importancia que tiene el bienestar físico para el rendimiento en el trabajo, es importante cuidar las condiciones de temperatura e iluminación del aula, así como las de orientación y el ruido, con especial atención a niños con problemas auditivos y visuales.
- De nada serviría tratar de inculcar a los alumnos hábitos de limpieza e higiene personal y del medio si el espacio habitual está descuidado, desagradable y sucio. De ahí que la limpieza sea importante para crear espacios agradables, cómodos y sanos.
- El tamaño, la proporción y la ubicación del mobiliario del aula son algunos de los factores que influyen en la realización de las tareas y en el clima que en ella se cree. Así, por ejemplo, debe tenerse en cuenta que los armarios, estanterías, pizarras, etc. estén al alcance de los niños, o que la ubicación de las mesas permita que puedan verse las caras y desplazarse con facilidad a los que tengan dificultades de movilidad, que la mesa del profesor sea una más y no esté presidiendo el aula, porque son todos ellos elementos educativos.

- Que los espacios comunes también sean considerados como espacios educativos. La vida, el trabajo, los productos realizados no siempre tienen que quedarse dentro de las cuatro paredes del aula; su exposición en espacios comunes, como los pasillos, cumple un triple objetivo: es un modo de decorar y ambientar el centro, de servir de refuerzo a sus autores y de estimular al resto de los alumnos y alumnas.

Es necesario iniciar la creación y desarrollo de hábitos sociales y de responsabilidad, a partir de la actividad que el alumno realiza con el resto de sus compañeros en los espacios comunes. Es importante que se adquiera, entienda y respete la distribución de los espacios de juego, la limpieza del patio, el uso adecuado de lavabos y servicios, la colaboración en pequeñas tareas (comedor, etc.). Una de las funciones del educador es crear situaciones y actividades a través de las cuales se conozcan estos espacios comunes y las normas del centro en relación con los mismos, y asuman tareas concretas (se puede abordar desde el ciclo la responsabilidad de observar el estado de los servicios y aseos, una vez al día, e informar al grupo; si hubiera plantas en el patio, responsabilizarse de algunas zonas...).

En otros casos, estos espacios comunes pueden constituirse en un importante recurso: se añade un nuevo espacio, en el que pueden trabajar grupos de alumnos solos (confeccionando un mural, ensayando una obra de teatro...) o con otro profesor (especialista, de apoyo...).

y mantenimiento.

Sería deseable que a comienzo del ciclo/curso se estableciera la distribución de los diferentes materiales de uso común de que se dispone, con previsión de aquellos otros que puedan incorporarse al hilo del desarrollo de la propia actividad del aula. Se deben determinar sitios/lugares específicos para:

- Leer y escribir, en el que estaría la biblioteca de aula y el material para escritura.
- Materiales de desecho.
- Materiales que producen sonidos.
- Exponer los trabajos ya terminados o en curso, tanto individuales como colectivos.
- Materiales de contar, medir, estimar y probar suerte.
- Ordenar las herramientas.
- Materiales de aseo y limpieza.
- Materiales de observar y experimentar.
- Tablón de anuncios con alguna noticia de interés, con un gráfico del tiempo, los avisos, el plan general de trabajo, el horario...
- Un lugar para dejar los objetos personales y de trabajo.

MATERIAL
COMPLEMENTARIO
(SÓLO LO USARÁN LOS PROFESORES
DURANTE LOS TALLERES)

PLANES DE ACTIVIDADES Y DIARIO DE TRABAJO
DE UNA ESTUDIANTE DE CUARTO SEMESTRE
DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Martes 20 de Marzo del 2001

Al llegar al jardín las muchachas estaban en la entrada firmando la hoja de asistencia, al terminar de firmarla fui con Ali a su salón por los chalecos y los letreros.

Como las maestras no se preocuparon por estar en la guardia, nosotras tomamos los instrumentos y nos pusimos a trabajar. Ana y Laura recibían a los niños, y Ali y Yo nos fuimos al paso peatonal.

A las 9:05 regresamos a la puerta, nos quitamos los chalecos y nos fuimos a nuestros respectivos salones. Cuando entre ya estaba la mayoría de los niños y la maestra, los saludé y mientras la maestra platicaba con algunas de las mamás y el fotógrafo, yo me puse a platicar con los niños sobre los diferentes disfraces que cada uno tría, aproveche este momento para trabajar las matemáticas, ya que realizaba preguntas a los niños como cuantas mariposas, leones, tigres, payos, etc. había, también nos contamos para ver cuantos niños habían ido ese día.

Después de un ratito llegó el fotógrafo quien los acomodó y les tomó la foto, cuando terminó, la maestra les solicitó que se formaran en dos filas, del más pequeño al más alto, esta actividad es ya parte del trabajo de todos los días por lo que los niños se comparan entre ellos, sin la necesidad de la intervención de la maestra. Cuando estuvieron listos, salimos a formarnos a la calle junto con los otros grupos, aquí hubo gran participación de los padres de familia, algunos detenían el tránsito, otros nos ayudaron a cuidar a los niños, y otros más tomaron el video y las fotos.

Durante el recorrido yo me fui en la parte de atrás de la fila de mi grupo mientras la maestra Rita iba en la parte de adelante, el recorrido fue por las calles Américas y Francisco Villa, fue más o menos caminar como 4 cuadras. Cuando regresamos entramos a los salones, en donde los mantuvieron un momento mientras terminaban de acomodar lo necesario para la obra de títeres.

Durante este tiempo muerto estuve con los niños platicando sobre el desfile, si se habían cansado, y les ayude a quitarse el disfraz pues estaban todos acalorados. Cuando todo estaba listo nos fuimos al salón de música, ahí se sentaron todos los niños y empezó la función, esta fue muy divertida, todos nos reímos mucho, a pero eso sí los niños estuvieron muy inquietos pues todos querían ver que había detrás del teatrín, aquí hubo un poco de desorden pues las maestras no hacían nada o bueno solo hacían poco por controlarlos, así que nosotros intervenimos con cada uno de nuestros niños.

Al terminar, se les iban a repartir palomitas y refresco, las maestras solicitaron nuestra ayuda y nosotras con mucho gusto les ayudamos. Eran las 11 así que decidieron darles media hora de recreo, pero fue aquí cuando cometimos un gran error, pero aclaro que fue algo que no hicimos de manera consciente.

Todos al igual que las maestras, estábamos cansadas así que nos sentamos todas las practicantes en una sombrilla, pero en un lugar en el que estábamos viendo a los niños, mientras tanto las maestras estaba en el salón de música

comiendo palomitas, entonces una de las maestra salió y nos dijo, "hay que bonitas practicantes, como nos ayudan a cuidar el recreo, están para foto", esto fue algo que nos molesto, aunque aceptamos que estuvo mal, pareció que era solo nuestro trabajo, pues ni ellas estaban cuidando el recreo. Decidimos pararnos e irnos a diferentes lugares a cuidar a los niños mientras algunas de las maestras continuaron comiendo en el salón, cuando sonó el recreo nos fuimos al salón, mi maestra me comentó que estaba muy cansada, así que como iba a ser un tiempo muerto decidí aplicar una de las actividades "alto", saqué a los niños al patio y les expliqué en que consistía la actividad, todos accedieron a jugar y empezamos, pero esta solo duró unas 15min. pues los niños decidieron que mejor jugaríamos al lobo, y así fue, cuando ya era tiempo de salir, los llevé de nuevo al salón, los papas empezaron a llegar y junto con la maestra Rita entregamos a todos los niños y dimos los recados que se tenían pendientes. Solo por uno de los niños no habían llegado así que me senté con él a jugar. A la 1 fui a la dirección a que nos firmaran la hoja de salida, todas las muchachas se retiraron del jardín excepto Laura y Yo quienes permanecemos hasta la 1:15.

PLANEACIÓN DE LA JORNADA DE PRACTICA DEL 21 AL 25 DE
MAYO

JARDIN DE NIÑOS

21 DE ABRIL

GRUPO 2 AÑO

DIA DE APLICACIÓN

22 DE MAYO 2001

ACTIVIDAD. PASE DE LISTA Y REGISTRO DE ASISTENCIA

PROPÓSITO.- Favorecer en el niño el reconocimiento de su nombre y saberse parte de un grupo.

DESARROLLO.- Los niños se sentarán en un medio círculo frente al pizarrón, en donde se encuentra el panal y las abejas con sus nombres. Lo primero será dar las instrucciones las cuales serán que yo iré diciendo el nombre completo de cada uno y cuando ellos lo escuchen, pasaran al frente y tomarán la abejita que tienen su nombre y la colocarán dentro del panal indicando su asistencia. Es importante que tanto la educadora como los niños auxilien a aquellos que aún no identifiquen su nombre para que no se sientan con miedo o frustrados y no quieran participar. Cuando ya todos hayan pasado, se revisará el panal para ver quienes son los compañeros que faltaron ese día.

MATERIAL.- panal, abejas y lista del grupo

EVALUACIÓN.- Se logro favorecer en 90 de los niños el reconocimiento de su nombres, tanto de manera oral como escrita, además se sintieron muy bien al ver que los tomabamos en cuenta al ver que si habían ido, también se preocuparon por el niño que no fue.

OBSERVACIONES.- Cuidar los comentarios que hacen los niños hacia los apellidos de los demás.

PLANEACIÓN DE LA JORNADA DE PRACTICA DEL 21 AL 25 DE
MAYO

JARDIN DE NIÑOS

'21 DE ABRIL'

GRUPO 2 AÑO

DIA DE APLICACIÓN 22 DE MAYO 2001

ACTIVIDAD. RECOLECCION DE PIEDRAS

PROPÓSITO.- Que el niño interactue con su medio natural y reconozca la gran diversidad existente..

DESARROLLO.- Los niños se sentaran en sus sillas en un círculo, la maestra también debe de sentarse junto con ellos. Lo primero será platicar sobre experiencias que cada uno tenga en relación a la recolección de piedras. La educadora hará cuestionamientos como . ¿quién ha juntado piedras?, ¿todas son iguales?, ¿qué colores tienen?, ¿qué figuras?. ¿cómo se sienten?, etc.; al finalizar las aportaciones se pedirá a los niños que salgan al patio y recolecten todas las piedras que quieran y que mas les gusten. La educadora también debe de salir al patio, después de unos 10 min. todos regresan al salón.....cont.

MATERIAL.- el patio del jardín

EVALUACIÓN.- la actividad resulto adecuadamente, pues los niños tanto antes de salir, como después, platicaban sobre los diferentes tipos de piedras, sus características y condiciones, además al salir a recolectarlas, descubrieron que en realidad existen piedras de dif. formas, colores, tamaños, texturas, etc.

OBSERVACIONES.- Se puede agregar a la actividad, el llevar en una tabla diferentes piedras y sus nombres.

PLANEACIÓN DE LA JORNADA DE PRACTICA DEL 21 AL 25 DE
MAYO

JARDIN DE NIÑOS

'21 DE ABRIL'

GRUPO 2 AÑO

DIA DE APLICACIÓN 22 DE MAYO 2001

ACTIVIDAD. ¿CUÁL PESA MAS?

PROPÓSITO.- Que el niño estime el peso de varios objetos y verifique lo anticipado.

DESARROLLO.- Después de regresar de la recolección, los niños se colocarán en sus mesas, ahí se pueden enseñar lo que cada uno encontró. Después cada uno tomará las piedras de 2 en 2 y utilizando sus manos clasificará las piedras conforme a dos criterios "pesado" y "liviano".

Cuando cada quien haya terminado, la actividad se transformará en grupal, pero los niños continuaran cada quien en su mesa.

La educadora se colocará al frente y sobre una mesa pondrá una balanza, pedirá a alguien (quien desee pasar), que pase al frente y verifique la clasificación que hizo con las manos, solo un par de piedras; esto se hará con cuantos niños se desee.

Para finalizar se comentará que existen distintas formas de calcular el peso.

MATERIAL.- piedras recogidas por los niños y una balanza

EVALUACIÓN.- Esta actividad fue todo un éxito, los niños estaban encantados descubriendo cual pesaba mas y haciendo las clasificaciones "Pesado - liviano". lo mas interesante fué cuando pasan a verificar en la pesa cual pesaba mas y veían que lo que habrían hecho con las manos era verdad.

OBSERVACIONES.- Se llevo una pesa en vez de una balanza, lo cual resulto muy bien pues los niños en realidad veían el peso en números y lo comparaban.

MARTES 22 DE MAYO

Llegué al jardín a las 8:30, lo primero que hice fue ir a mi salón ahí ya se encontraba mi maestra junto con la directora y otra educadora, salude, deje mis cosas y me salí para ir a firmar la hoja de asistencia, la hoja estaba a la entrada, mientras yo firmaba, las muchachas ya se estaban acomodando en la brigada, como en el recibimiento solo esta Ana Cecilia, me puse junto con ella a esperar a los niños, todo estaba realmente muy tranquilo, fue hasta las 8:50 o 55 que empezaron a llegar los niños, como siempre de nuevo tarde, Lizeth se acercó y le pedí que ella se pusiera en mi lugar para yo ir con mis niños.

Cuando iba hacia el salón me tope con el profesor de educación física y aproveche para preguntar si les daría educación como me había mencionado el jueves, el me dijo que sí pero que hasta la segunda media hora, por lo que decidí empezar con el pase de lista. Al sonar el timbre me fui al salón ahí ya estaban los niños, les solicité que tomaran una silla y se colocaran en un medio círculo, después los salude y comentamos sobre si nos habíamos bañado y lavado los dientes, algunos contestaban que solo se habían mojado la cara, en cambio otros si se habían bañado. A continuación coloqué el panal frente a ellos, despegue las abejas y les comente que si sabían que animales eran, contestaban que abejas y que esa era su casa, después comenzó el conflicto de cómo se llamaba la casa, Alex, levanto la mano para comentar que él sabía, todos lo escuchamos y él dijo que era un panal, ya claro este tema pasamos a la explicación de cómo tomaríamos lista y así sabríamos cuantos habíamos venido.

Primero di las siguientes indicaciones: yo iré diciendo el nombre completo de cada uno de ustedes y quien lo vaya escuchando pasará al frente y tomará la abeja que tenga su nombre para colocarla en el panal; al quedar comprendidas las instrucciones comenzamos.

Mencione primero a Marcela, ella se levanto cuando escucho su nombre y paso al frente para escoger su abeja, los niños empezaron a reír al escuchar los apellidos, yo pregunté que qué era lo que pasaba, ellos dijeron que se oía muy raro, fue entonces cuando les comenté que todos tenemos además de nuestro nombre apellidos, los cuales casi siempre suenan raro, pero que no debíamos burlarnos por ellos de los niños; parecía que lo habían comprendido. Así fueron pasando de uno en uno según los nombraba, algunos aún no reconocen su nombre y lo que se hizo fue mostrarle la lista para que viera y comparará, también ciertos niños se paraban para ayudarles y decirle cual abeja tomar. Este fue el caso de francisco el cual no encontraba su abeja y el solo pidió a Lupita que le ayudara, entre ambos lograron encontrar el nombre de Francisco y colocarlo en el panal, otra de las situaciones fue cuando tocó el turno a Imelda, pues ella si resintió mucho que al pasar y decir su nombre los niños se rieran, colocó su abeja, pero al regresar a su silla empezó a llorar, les pedí a los niños que ya no se rieran pues Imelda sentía que se estaba burlando y se sentía mal, pero los propios niños comentaban que no que solo se reían de cómo se escuchaba el apellido, de hecho se reían con todos; pedí a los niños que pidieran una disculpa a Imelda y lo hicieron, pero Imelda continuaba llorando, le dije que se pusiera junto a mí mientras terminábamos, continúe la actividad pero los niños empezaron a ser un gran ruido, les dije que ya no hablaría y me tape los oídos, fue entonces cuando llegó el

maestro, yo le dije que los niños no iban a salir hasta que terminaran que después salían, ellos entendieron y guardaron silencio para poder terminar la actividad, nombre a los últimos niños y estábamos viendo cuantos éramos y quien había faltado, en eso entra una de las educadoras y me dice que si no van a salir por que el maestro esta esperando, le contesté que si en un segundo, cerramos la actividad y salieron a educación física.

Durante la clase, los niños estaban muy inquietos, se empujaban y golpeaban, como le profesor no les decía nada tuve que ser yo quien los controlara, para esto durante toda la mañana la maestra Rita no había estado conmigo, me dejo al grupo sola, pero bueno tenía que controlarlos; para continuar con la clase el profesor los puso a pasar por una llanta gateando, de pie, corriendo, entre los hoyos, etc. por último los puso a jugar a las estatuas de marfil y al lobo, dentro de estas actividades yo ya pude participar.

Al terminar regresamos al salón, los niños se sentaron en las sillas y comenzamos platicar sobre quien ha coleccionado piedras, varios niños comentaron sus experiencias, después realice cuestionamientos como cuales son los colores, las formas, la textura, el tamaño, etc.; gracias a los comentarios de cada uno pudimos analizar que existen diferentes tipos de piedras, propuse a los niños que saliéramos al patio a recolectar piedras, las que mas les gustaran pero que fueran diferentes, todos accedieron entusiastamente y salieron al patio, yo salí junto con ellos, lo cual fue bueno pues existieron algunos conflictos como cuando se empezaron a pelear con los del otro salón pues mis niños querían

tomar las piedra que ellos ya habían pintado, fue aquí cuando tuve que intervenir pero lo arreglamos rápidamente y sin consecuencias. Después de unos 10 min. regresamos al salón, cada quien puso sus piedras en su mesa y acerco su silla, todos estaban muy alborotados y estaban platicando mucho, no me hacían caso para nada, así que sentarme en el escrito y guardar silencio para que vieran que ya no íbamos a trabajar, esto en verdad funcionó y los niños se callaron por fin, ya en silencio les empecé a ser preguntas como quien tenía piedras de cierto color, con cierta forma, tamaño, textura, etc. por último les pedí dos piedras a Alex y Edgar para enseñarles lo que íbamos a hacer, pregunte si alguien sabía lo que era pesado y liviano, sus respuestas eran que lo pesado era algo que no podíamos levantar y liviano algo que no pesaba y si podíamos levantar, después de aclarar los términos, les dije que ahora nosotros clasificaríamos nuestras piedras en pesadas y livianas, utilizando nuestras manos, puse las dos piedra, una en cada mano y les mostré cual era para mí más pesada, todo quedó claro y comenzaron a trabajar, era realmente entretenido e interesante para ellos, pues todos muy emocionados empezaban a pesar las piedras y las clasificaban, yo pase con cada uno para comprobar que estuviera claro y me enseñaran como lo habían hecho. Como ya era hora de recreo, guardaron su silla y salieron a recreo, yo salí junto con ellos, pero Diana me pidió que la ayudara a recoger su salón pues habían trabajado con masa y estaba muy sucio. Cuando termine salí con los niños a los juegos, mientras sonaba el timbre.

Como ha eso de las 11.05 sonó y nos retiramos a nuestro salón, yo traía la llave y les abrí, en esta ocasión parecía que la maestra Rita ya estaría conmigo pues entro al salón, pero junto con ella el profesor, quien me pidió permiso para sacar a

las niñas y escoger a la escolta, no me quedo de otra mas que aceptar, pero bueno no continuaría trabajando con los puros niños.

Enfrente de las mesas coloqué una silla y puse la pesa, los niños empezaron a preguntar que era, les dije que una pesa, y Alex, me dijo, no, es una bascula, lo cual era cierto; pedí a Edgar que llevara al frente 2 de sus piedras una de cada criterio para verificar lo que había establecido con sus manos, puso una de las piedras y la manecilla avanzo hasta el 1, luego colocó la segunda la cual solo avanzo un poquito, todos los niños estaban observando con atención y pregunte que cual era mas pesada, todos contestaron que la primera lo cual era correcto, así fueron pasando de uno en uno, mientras tanto iban llegando algunas de las niñas, a las cuales también les pedí que se acercaran a pesar y comprobar sus clasificaciones. Todos estaban realmente emocionados descubriendo los pesos de cada piedra, de hecho se hizo la comparación de las dos mas grandes.

Cuando terminamos de pesar le pedí a Cesar, Ricardo y Alex repartieran los manteles y a Daniel los pinceles, cada quien fue por su cazuela para que le sirviera pintura del color que ellos eligieran, fui nombrando de uno en uno para que pasaran, quien tenía ya la pintura se ponía el mandil y empezaba a trabajar.

Mientras los niños pintaban yo recorría cada uno de los lugares para auxiliarlos, la maestra Rita continuaba afuera haciendo cuentas con algunas de las educadoras, pero bueno ya había sido ventaja que en la de pesar si estuvo conmigo y los niños.

Conforme iban terminando pedí a los niños que lavaran su pincel y cazuela, recogieran su lugar y sacaran las piedras al sol para que se secaran. A las 11:55

logre que todos se sentaran de nuevo en un medio círculo, yo sabía que ya no alcanzaría a realizar la asamblea, pero era necesario que la maestra Rita les diera unos avisos, ella les repartió una invitación de la fiesta de Alex, la cual iba a ser el día miércoles en el salón, esto fue una gran sorpresa para mi, pues movía toda mi planeación, pero bueno esos son los imprevistos y hay que estar preparada, también les repartió las copas de regalo para el papá y por último yo les propuse que le cantáramos las mañanitas a la maestra pues era su cumpleaños, todos accedieron y empezamos a cantar las mañanitas, cuando terminamos propusieron hacer una porra para ella, lo hicimos y aplaudieron muy fuerte.

Los papas ya se encontraban afuera, por lo que empezamos a entregar a los niños, al terminar limpie el salón, acomode las sillas y mesas y le realice la entrevista de NEE a la maestra, también copie la información de Francisco necesaria para el seguimiento. A la 1:30 firmamos la hoja y nos retiramos del jardín.

PLANEACIÓN DE LA JORNADA DE PRACTICA DEL 21 AL 25 DE
MAYO

JARDIN DE NIÑOS

'21 DE ABRIL'

GRUPO 2 AÑO

DIA DE APLICACIÓN

22 DE MAYO 2001

ACTIVIDAD. PINTAR PIEDRAS

PROPÓSITO.- Favorecer en el niño la imaginación y la representación de imágenes..

DESARROLLO.- Los niños se sentarán en sus mesas como ellos deseen; se pedirá a uno niño de cada mesa que sirva la pintura en una cazuela, y a otro que reparta los pinceles.

Cada quien escogerá una piedra de las recolectadas anteriormente y utilizando la pintura, pintará algo sobre la piedra, pero antes se dará una indicación de que lo que se pinte tiene que ser algo que se parezca a la piedra. Es decir que se relacione la forma de la piedra con lo que pintarán.

Al terminar se colocaran todas las piedras en u mismo lugar para que puedan ser admiradas.

MATERIAL.- pinceles, pinturas y manteles

EVALUACIÓN.- A pesar de que no relacionaron la figura con la imagen y pintaron solo de colores, se logro que los niños imaginaran que podran ser y tambien que valoraran sus esfuerzos. Además ellos se sentían muy contentos y orgullosos con sus pedras por las pintaban lo mas bonito posible.

OBSERVACIONES.- Esta actividad tuvo un cambio, pues los niños no querían pintar algo que tuviera la forma de la piedra,, ellos solo querían pintarklas de diferentes colores,, pero aun así, resulto muy bien y con éxito.

