



APRENDER, CONVIVIR Y ENSEÑAR EN UN AULA DE PREESCOLAR EN ENTORNO VULNERABLE

DALID CERVANTES TAPIA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
adasa77@hotmail.com

RESUMEN

En entornos sociales de pobreza y exclusión, la infancia constituye uno de los grupos más vulnerables, cuando el niño accede al preescolar, encontrar prácticas docentes que reviertan los efectos adversos a los que la sociedad lo ha expuesto, en ventanas de oportunidad para construir diferentes saberes, es digno de estudiar. Dichas prácticas pueden sentar las bases formativas para que niños y niñas aprendan a ser respetuosos de la diferencia, solidarios e incluyentes; aprendiendo con los otros a construir una cultura del nosotros, no obstante el ambiente de exclusión en que se desenvuelven. El presente trabajo cualitativo se adscribe a la investigación más amplia sobre Modelo Teórico para el Análisis de Prácticas Docentes de Nivel Básico en entornos vulnerables, Proyecto SEP-CONACYT, Fierro y Fortoul (2012); se comparten resultados parciales, cuyo propósito es documentar las prácticas de una docente del nivel preescolar que labora en un entorno de marginalidad y pobreza, desde un enfoque interaccionista. Retomamos la perspectiva de Vinatier y Altet (2008, 2014) que permite centrar el análisis alrededor de tres polos de tensión: relacional, pragmático y epistemológico para documentar la naturaleza de los intercambios entre docente y alumnos en el aula. Sostenemos que en dichos intercambios están los elementos que evidencian oportunidades ofrecidas para que niños y niñas -que crecen y se desarrollan en ambientes de riesgo de exclusión- puedan acceder a la construcción de saberes y quedar incluidos en la vida del aula en estos años clave, por ser los primeros de su trayecto escolar.

Palabras clave: Prácticas docentes, convivencia, aprendizaje, preescolar, vulnerabilidad.





INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de la investigación son las interacciones observadas a partir de las lógicas movilizadas por la docente y estudiantes de un Plantel Preescolar ubicado en la comunidad de Angostura S.L.P. durante el ciclo escolar 2013-2014. Es un acercamiento interaccionista y socioconstructivo a la práctica docente en entornos vulnerables.

La atención en la naturaleza de los intercambios psicosociales, pedagógicos y epistemológicos entre educadora-niño desde el contexto de la práctica docente, nos lleva a desentrañar: las formas como se hace la conducción de la clase, mediaciones didácticas desplegadas y la construcción de saberes en tanto que evidencias de aprendizajes, en el plano de las interacciones de la profesora con y entre sus alumnos, considerando además las condiciones de pobreza y marginalidad en las que desarrollan su trabajo.

PROPÓSITO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El propósito general es documentar prácticas que a pesar de llevarse a cabo en contextos de vulnerabilidad caracterizados por riesgo de exclusión y pobreza, tienden mediante su gestión interactiva a promover aprendizajes, al respeto, a la solidaridad e integralidad. Centralmente nos hemos preguntado ¿Cuáles son las características de la acción interactiva de la profesora y las lógicas movilizadas por ella y sus alumnos en el aula?, las preguntas específicas: ¿Cuáles son los rasgos de la trama psicosocial cuando educadora y niño interactúan?, ¿Qué mediaciones despliega la educadora durante su actuar interactivo?, ¿Cuáles son las tensiones y ajustes que enfrenta la profesora y cómo las resuelve cuando gestiona el aprendizaje e interacciones en el aula?, ¿Qué evidencias se pueden dar en términos de aprendizaje de los alumnos, la manera de resolver dichas tensiones?

METODOLOGÍA

Es una investigación cualitativa interpretativa, constituida y significada por dos nodos de indagación: La singularidad de una situación (estudio de caso) y Estudio Observacional (con enfoque etnográfico). Las técnicas para recoger datos fueron la observación con un enfoque etnográfico y entrevista a profundidad; son tres fases de trabajo de campo realizadas: 1.-





Negociación y entrada a campo. II.- Observación General (siete clases), entrevista a profundidad a educadora y diálogos con alumnos. III.- Observación focalizada (Dos secuencias didácticas). Son tres momentos en la sistematización de datos: I.- Se realizaron registros en tres niveles: ampliados, focalizados, selectivos. II.- Proceso de análisis, el cual demandó un tratamiento riguroso y un ejercicio de categorización que consideró: intercambios entre los sujetos, miradas, silencios, implicaciones corpóreas, vínculos afectivos, dispositivos didácticos, desajustes, tiempos, espacios, recursos materiales y humanos, tratamiento del contenido de aprendizaje, así como las circunstancias del entorno. III.- Organizar la información a la luz de los referentes teóricos, para identificar, procesar y mostrar segmentos analíticos (episodios de interacción) y operacionalizar así un Modelo Interaccionista de Análisis de prácticas docentes en contextos vulnerables.

DISCUSIÓN

Los planteles preescolares como entramados socioeducativos, no se eximen de las condiciones sociales-políticas y económicas del país. La vulnerabilidad refiere a una condición de carácter social que afecta al sujeto en su individualidad pero trasciende también al grupo, a la comunidad y trastoca diferentes esferas de la condición de bienestar humano, se relaciona estrechamente con el concepto de marginalidad y exclusión social, aludiendo en términos elementales a los sectores poblaciones que se mantienen al margen de la producción y goce de bienes materiales y de integración social CEPAL (2000)

El enfoque seguido privilegia la atención en la manera en que la escuela y los docentes se organizan en torno al reconocimiento, valoración y aprovechamiento de los recursos (activos) de los alumnos, derivados de sus condiciones personales, familiares y socio-comunitarias específicas. Fierro y Fortoul (2012)

La investigación educativa ha documentado que existe una tendencia a que las prácticas docentes se vean impregnadas por las implicaciones de ambientes de pobreza y exclusión. Cardemil (2000). Bajo estas condiciones el enseñante enfrenta bajas expectativas y malestar en el ejercicio de su profesión, aunado a esto, la fragilidad del entorno, situaciones de la escuela y la pobreza de los contextos familiares, alcanzan a las propias intervenciones docentes.





Dicho lo anterior, recuperar aspectos de la vida escolar de un plantel preescolar que marca la diferencia, es un asunto relevante, entendiendo por diferencia los hechos educativos gestados desde el espacio de la escuela que generan interacciones y oportunidades educativas de calidad en ambientes vulnerables, además resulta importante, ya que los procesos formativos en la etapa preescolar dejan fuertes improntas en la vida del sujeto; lo que los niños aprendan y vivan en la edad preescolar, será la base de procesos de desarrollo y aprendizaje que se verán reflejados en la vida adulta: “La escuela es el primer lugar de la convivencia ciudadana. En ella aprendemos a ser buenos o malos ciudadanos, [...] nos enfrentamos por primera vez con personas de nuestra edad, con quienes tenemos que aprender a llegar a acuerdos para organizar nuestras vidas”. (UNESCO, 2008, p. 10)

Es en este tipo de entorno social y vulnerable, el análisis de los procesos interactivos en la escuela es trascendente. Coincidimos con Villata et. alt. Cuando que afirma:

El potencial resiliente y transformativo de la práctica pedagógica se hace más evidente en contextos sociales vulnerables. [...] la vulnerabilidad es atributo de los contextos sociales, nunca de las personas. En tal sentido, la institución escolar es un factor protector de los riesgos de exclusión social cuando sus prácticas e innovaciones consideran las coordenadas socioculturales que la enmarcan (2011, p.5)

El Modelo seguido para estudiar una práctica docente en un preescolar ubicado en entorno de pobreza y exclusión responde a un enfoque interaccionista-socioconstructivo, que permite recuperar la naturaleza de la gestión interactiva de la profesora con sus alumnos, la relación entre pares, la forma como conviven y la oportunidad que tienen los alumnos de aprender y verse incluidos en el aula. Para ello, los aportes de Vinatier y Altet (2008, 2014) son los principales referentes teóricos.

Al analizar la naturaleza de los intercambios psicosociales, pedagógicos y epistemológicos entre educadora-niño, destacan tres cuestiones: aprendizaje, enseñanza e interacción.

El aprendizaje como proceso mental y social permite:

[...] el uso de conocimientos nuevos y de estrategias específicas para comprender de diferente forma las ideas y los problemas. Aprender es entonces adquirir capacidades intelectuales que





permitan pensar de forma diferente. Es una actividad que compromete al alumno y exige que la enseñanza se planifique en función de las capacidades que se han de adquirir. (Saint-Onge, 1997, p.92)

La enseñanza refiere a la acción de la profesora, como “Proceso interactivo, interpersonal, intencionado, finalizado por el aprendizaje de los alumnos” (Vinatier y Altet 2008, p.3), en él entran en juego los saberes propios de la profesora y las lógicas compartidas de actuación tanto de los alumnos como de ella (Vinatier, 2014), las cuales en momentos de la clase también corren en paralelo, originando así polos de tensión en la dinámica interactiva. **Polo de tensión** es “un sistema construido por los actores en un sutil equilibrio entre los acuerdos, los desacuerdos, los ajustes entre las distintas lógicas de acción, resultados de contradicciones, incertidumbres, negociaciones, compromisos” (Vinatier, 2008, p. 181).

Para el análisis consideramos tres, Relacional: resultado de lo que el docente y estudiantes hacen y de lo que pasa entre ellos. Da cuenta de las reglas de comportamiento in situ. **Pragmático**: estructura de la secuencia didáctica (desarrollo de episodios). Es la gestión de la clase, la manera como avanza el trabajo. **Epistemológico**: tipo de saber y nivel de transmisión puesto en juego. Es el camino del saber y de los avances de los estudiantes, Vinatier (2014) dichos polos en la realidad se entretrejen y nos permitieron de manera fina y progresiva ir desentrañando los **principios de acción** de la profesora que están dando cuenta de cómo enfrentó y resolvió la situación del aula, de cómo abordó los contenidos de aprendizaje y formas de convivencia en el aula, los imprevistos que surgieron y los ajustes realizados, específicamente nos han permitido descubrir como a pesar de las condiciones de pobreza y marginación que envuelven a la escuela, la profesora observada generó oportunidades para que sus alumnos aprendieran y quedaran incluidos en la vida escolar.

Las interacciones constituyen la “esencia” del acto educativo, son: “Experiencia común, intercambio de información, acción comunicativa, intercambio de significados, valores e intenciones; acción, percepción, reflexión, interpretación y acción consecuente; todo dentro de un contexto inmediato motivador, un contexto social influyente y una biografía de los actores determinantes”. (Bazdresch, 2000, p.29)





RESULTADOS

La sesión analizada corresponde a la 1ª parte de la Situación Didáctica “Conociendo a Vivaldi”, en un grupo de 2º de preescolar, se estructura en cuatro episodios: I. escuchar la melodía, II. Compartir educadora-niños lo que sintieron al escuchar la melodía, III. Construir una historia en colectivo y IV. Modelar lo que imaginaron al escuchar la pieza musical. Realizamos una lectura cuantitativa y otra cualitativa de los datos.

Cuantitativamente, analizamos todas las líneas de los registros analíticos de la situación, cada línea la marcaron los intercambios entre la profesora-alumnos y alumnos-alumnos. Se identificaron en este ejercicio un total de 406, los cuales se ubicaron por polo de tensión y se concentran en la Tabla 1.

Este ejercicio permite identificar un equilibrio entre el polo relacional con 80 intercambios y el epistemológico con 83, siendo el pragmático el menos atendido con 47. ¿Qué nos dice esto?, que la gestión interactiva realizada por la profesora, para poder atender a sus alumnos, conducir la clase y seguir el hilo del objeto de aprendizaje, la distribuye en los tres polos de tensión, fue evidente que le dedicó levemente la mayor parte del tiempo a gestionar las relaciones humanas, sin embargo casi a la par está el polo epistemológico, esto indica que la profesora tiende también con mayor frecuencia a seguir el hilo del saber en su clase, siendo el polo pragmático el menos atendido, las formas como la enseñante organiza, conduce la clase y la estructura didáctica que le da a la tarea quedan subsumidas al polo relacional y al epistemológico, lo que permite inferir que para ella resulta prioritario la relación en el plano social y el saber cómo hilo conductor de la intervención docente, más que las cuestiones formales de didáctica.

Identificamos también un *Conjunto de Recurrencias*, las que se concentran en la Tabla 2. Definimos una *recurrencia* como aquellos eventos *in situ* que suceden con cierta regularidad e





ilustran el entretrejado de situaciones que dan cuenta de cómo se desarrollaron los intercambios entre docente y alumnos.

Además en la Tabla 3 se puede observar en que episodios y que tantas veces se dio cada recurrencia, lo que muestra que la enseñante tiene una tendencia marcada a desarrollar rasgos docentes que le implican una estrecha cercanía con sus alumnos, es recurrente que observe continuamente a sus alumnos, da la palabra y ejercita la escucha atenta, (123 intercambios), Utiliza la pregunta como una estrategia constante (97), recurre a la consigna (55) .

En un segundo nivel de frecuencia encontramos que la profesora acude a la cuestión corpórea (36 intercambios), son evidentes los contactos físicos, en especial las gesticulaciones, modulaciones de voz y alude a la norma a través del desarrollo de la tarea, (31).

En un tercer nivel están las dos últimas recurrencias, el trabajo entre pares y distribución de los materiales, con 10 y 13 intercambios respectivamente, llama la atención que éstas se ubican en el polo pragmático, lo que nos permite triangular con la primera tabla que evidencia a éste como el menos trabajado por la profesora.

Cualitativamente encontramos que el: **Uso de la consigna implicándose**. La profesora la utiliza para organizar la tarea, dar continuidad a la clase, integrar a los alumnos al trabajo y aludir a la norma; al utilizarla se incluye e incluye utilizando pronombres “nosotros, ustedes, yo”. La consigna se vuelve el punto de partida en cada actividad, ayudando a los alumnos a contextualizar su propio hacer y partir de indicaciones con intencionalidad educativa.

Uso de la pregunta. Es detonadora de las conversaciones entretrejidas y eje del desarrollo de la clase, es usada para monitorear el desarrollo de la tarea, y participación de los alumnos, es medio para introducir y acercarlos al objeto de aprendizaje, propicia actitudes de escucha atenta y respeto y es estrategia para evaluar. Las respuestas de los niños son insumos básicos, llega un momento que la postura de la docente y el desarrollo de la clase se subsumen a las aportaciones de ellos, la profesora interroga sus respuestas, manifiesta asombro y respeto, pregunta cuando la respuesta es paradójica, lo que requiere una actitud de escucha atenta.

Cercanía corporal con los alumnos. Es en sí misma un vehículo didáctico y fuente de vínculos afectivos que dan sentido a la gestión interactiva desplegada, se manifiesta al usar el espacio a través de desplazamientos, pasa mucho tiempo de cuclillas casi a la misma altura de





los niños, se inclina constantemente para observar, preguntar y registrar las evidencias del trabajo. Usa voz y rostro haciendo modulaciones y gesticulaciones, establece vínculos afectivos con contactos físicos, intercambio de miradas, sonrisas, esto se potencializa durante la clase. Con su cuerpo la profesora se relaciona y comunica con los niños, además construye desde la cercanía afectiva una empatía con cada niño.

Observa a los niños, da la palabra y escucha. Se utiliza como técnica para monitorear, individualizar atención y evaluar. Los actos de habla permiten fomentar el respeto a los turnos y escuchar al otro. La profesora puede identificar logros, dificultades y el momento en que requieren su apoyo, no interrumpe la clase para esto, sino se da en el continuo de la actividad.

Alterna la atención constantemente: Reconoce, orienta y apoya. La atención se diversifica en: Individual y Grupal; la inclusión de los alumnos es una constante al desarrollar la tarea, atiende de manera específica a cada alumno que le solicita dedicándoles tiempo, incluye a todos los alumnos, ya sea con preguntas, dándoles seguimiento, tocándolos, otorgándoles la palabra.

Promueve la colaboración y apoyo entre pares. Recurre al trabajo colaborativo para dar continuidad a la tarea, promover la ayuda mutua, la solidaridad y el respeto hacia el otro.

Orientación en el manejo de normas y llamadas de atención. Se trabajan durante la clase refiriéndose a la tarea con sentido afectivo positivo, esto permite sostener que la profesora a través de sus prácticas comunica a los alumnos que las normas de clase son un medio para facilitar la tarea y el aprendizaje de todos, no un asunto que tiene vida propia y que se dé aparte del desarrollo de la clase. No se tuvo registro de algún regaño y sanción separada del trabajo o utilizar recursos basados en la fuerza o la desacreditación.

Provee de manera constante el uso equitativo de recursos. Proporciona de manera personal los materiales y monitorea constantemente que todos los alumnos cuenten con lo suficiente. Es subsidiaria del derecho al acceso de materiales, aún y cuando el plantel no le provea de lo necesario, no se observó restricciones en su uso, fue facilitadora y estuvo alerta en la repartición y administración de los materiales. La inclusión de los alumnos se da también a partir del acceso equitativo de los recursos.





REFLEXIONES PARCIALES

El Modelo de Análisis de la Práctica Docente utilizado ha permitido ir desentrañando las lógicas de interacción de la profesora y alumnos observados e identificar progresivamente principios de acción de la enseñante.

Los hallazgos de la investigación llevan a constatar que en ese espacio situado del aula se da la posibilidad de desplegar prácticas docentes orientadas con un modelo de gestión interactiva encaminada al aprendizaje con un sentido social, solidario, democrático e inclusivo.

Es importante señalar que la práctica docente y el espacio áulico se amalgaman y dan paso a una experiencia donde se entrecruzan el ámbito docente, de los alumnos y del contexto. En este entrecruce, la interacción se convierte en la esencia del acto educativo, emerge como parte del corazón de la enseñanza y aprendizajes observados, pero ¿cómo poder documentarla?, lo hemos hecho a través de un análisis fino de la intervención de la profesora, que permitió perfilar que lógicas moviliza cuándo conduce la clase y gestiona la interacción.

Se hizo evidente que la docente tiende a centrar su intervención en el polo relacional, la atención e inclusión de la clase a la vida del aula es una constante en su trabajo, al igual que la promoción de oportunidades de construcción de saberes de sus alumnos.

¿Cómo lo hace?, la respuesta nos lleva directamente a sus principios de acción observados: la cercanía permanente como fuente de vínculos afectivos con sus alumnos, el despliegue de estrategias con alto sentido pedagógico: observación y escucha atenta permanente, movilización de saberes a partir del cuestionamiento constante, manejo de normas con sentido afectivo positivo, y la capacidad subsidiaria de llevar la clase con los materiales necesarios a pesar de las carencias del plantel.

Es así que estos resultados preliminares permiten reflexionar sobre la potencialidad de una práctica docente que a pesar de llevarse a cabo en condiciones de pobreza y exclusión puede





convertir la experiencia escolar de un grupo de preescolar en una ventana de oportunidad para convivir y aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazdersch M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Jalisco. Textos Educar.

CEPAL (2000) La brecha de la equidad: una segunda evaluación, Santiago de Chile.

Cardemil, C. 2000. Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile. *Revista Digital UMBRAL 2000, num 9*. Recuperado el 14 de diciembre de 2012, de www.reduc.cl

Fierro, C. Fortoul, B. (2012), *Modelo Teórico para el Análisis de Prácticas Docentes de Nivel Básico en entornos vulnerables*, México.

Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico pero ello... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero.

UNESCO – IIPE – OEI. (2010). *Informe SITEAL 2010*. pp. 21-153. Recuperado el 3 de septiembre de 2012, de http://www.siteal.iipeoei.org/informe_2010_conclusiones.pdf

Villalta, M., Martinic, S., Valencia, M. (2011), Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, núm. 51*, Recuperado el 17 de mayo de 2013, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.ART51005>

Vinatier I., Altet M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

----- (2014). *Entrevista*. Francia. Trad. Fortoul B., Fierro C.





TABLAS

EPISODIOS	POLO RELACIONAL	POLO PRAGMÁTICO	POLO EPISTEMOLÓGICO	TOTALES p/episodio
I	23	12	16	75
II	4	3	25	64
III	5	17	15	31
IV	48	15	27	82
TOTAL	80	47	83	210

Tabla 1. Ubicación de polos de tensión. Fuente: Elaboración propia





RECURRENCIA	ABREVIATURA
Uso de la consigna implicándose	UC
Uso de la pregunta	PR
Cercanía corporal con los alumnos	CCP
Observación a los niños, otorgamiento de la palabra y escucha	O P L E
Diversificación de la atención entre el grupo general y algún alumno en particular (reconoce, orienta y apoya)	R O A
Promoción de la colaboración y el apoyo entre pares	CTRP
Orientación en el manejo de normas y llamadas de atención	NOR
Distribución de recursos	DR

Tabla 2. Recurrencias con abreviaturas. Fuente: Elaboración propia

RECURRENCIAS EPISODIOS	UC	PR	CCP	O	P	L	E	R	O	A	CTRP	NOR	DR
I	9	4	4	9	/	1	4	4	5	/	4	/	
II	2	22	/	4	4	16	4	/	4	/	6	/	
III	15	13	6	2	10	5	4	2	1	/	12	/	
IV	29	58	26	38	14	20	12	11	21	10	9	13	
				53	28	42	24	17	31				
TOTALES	55	97	36	123			72			8	31	13	

Tabla 3 de frecuencias de recurrencias. Fuente: Elaboración propia

