



# ENSEÑAR, APRENDER Y CONSTRUIR EL NOSOTROS: UN ESTUDIO INTERACCIONISTA EN UN AULA DE PREESCOLAR EN ENTORNO VULNERABLE

**DAVID CERVANTES TAPIA**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO  
ESTATAL REGULAR DE SAN LUIS POTOSÍ

**TEMÁTICA GENERAL:** CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

## Resumen

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos de una investigación doctoral concluida adscrita al Proyecto SEP-CONACYT Propuesta Metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables. (Fierro y Fortoul 2012). El propósito de la tesis fue documentar y caracterizar, mediante un estudio cualitativo e interpretativo, la singularidad de las prácticas docentes en un plantel preescolar ubicado en un contexto de pobreza y riesgo de exclusión social. Esto permite dar cuenta de que en la naturaleza de los intercambios entre docente y alumnos están los elementos para comprender cómo estos niños que crecen y se desarrollan en ambientes de riesgo de exclusión social pueden acceder a la construcción de saberes y quedar incluidos en la vida del aula. El concepto central que estructura los resultados y discusión obtenidos es el de *principios pedagógicos* que subyacen a los patrones de actuación de la profesora, y que orientan y significan su interactuar con sus alumnos. Estos permiten conocer la gestión interactiva y de la clase desarrollada por la docente por lo que hace y pone en juego: por su *identidad en acto*, (Vinatier 2014), lo que da sentido a sus formas de enseñar, los procesos de construcción de saberes de los alumnos y a las formas de convivir en un aula de preescolar.

**Palabras clave:** Principios pedagógicos, convivencia, aprendizaje, preescolar, vulnerabilidad.

## INTRODUCCIÓN

La investigación con enfoque analítico-interpretativo de la práctica docente, se delimita a las interacciones observadas en los intercambios entre una docente y sus alumnos en un grupo de 2º de preescolar en un plantel ubicado en la comunidad de Angostura, San Luis Potosí, caracterizada por

condiciones de marginalidad y riesgo de exclusión social. Desde una perspectiva interaccionista y socioconstructivista y con una orientación cualitativa e interpretativa, se buscó analizar y comprender los rasgos que caracteriza prácticas docentes que al gestionar las interacciones con sus alumnos, promueven oportunidades para que construyan aprendizajes y se incluyan en la vida del aula a pesar de las condiciones de vulnerabilidad social.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta central es: ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la acción interactiva de la profesora de preescolar y las lógicas movilizadas por ella y sus alumnos? Específicamente: ¿Cuáles los de la trama comunicativa en las interacciones observadas? ¿Qué mediaciones docentes se despliegan en el actuar interactivo? ¿Cuáles son las tensiones y ajustes y cómo se resuelven cuando se gestiona el aprendizaje e interacciones? ¿Qué dispositivos utiliza la profesora para incluir a los alumnos? ¿Qué evidencias se aprecian en términos de la construcción de aprendizaje de los alumnos?

## METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de caso. Las técnicas principales fueron entrevista y observación para lograr una “lectura densa” de las interacciones e introducirse en el seno de la práctica docente *in situ*. El acercamiento analítico se produjo en cuatro momentos: -contextualización de la situación didáctica; -análisis de registros de observación; -análisis en profundidad de intercambios sostenidos por la docente con tres alumnos de seguimiento; -análisis de entrevistas. El segundo momento comprende tres acciones clave: tendencias en la conducción de la clase; recurrencias observadas; tensiones generadas durante las actividades, ajustes hechos por la maestra para enfrentarlas, y las reacciones de los alumnos ante estas tensiones. El criterio de selección de los sujetos fue ubicar un docente con reconocimiento profesional entre sus pares y autoridades educativas y que laborara en un contexto con características de marginación y riesgo de exclusión social. La unidad de análisis fue la *Secuencia didáctica: Conociendo a Vivaldi*.

### Sobre la teoría

Aproximarse a la comprensión de prácticas docentes (psds) en un preescolar supone centrar la atención en la naturaleza de los intercambios como en lo que éstos producen en términos de

aprendizaje e implica considerar dos cuestiones básicas que en el desarrollo de la clase se entrelazan y dan sentido al trabajo:

a. *La práctica docente (pd) de la educadora*: entendida como un conjunto de acciones sociales situadas espacial y temporalmente; no ocurre de una determinada manera por fuerzas azarosas, sino que es un entrelajido de saberes, sucesos, contextos y actores en un sistema de interacciones complejo, que da esencia a los procesos de enseñar y de aprender.

Para el estudio tomamos como referente el modelo epr propuesto por Vinatier y Altet (2008, 2013). epr son las siglas de los polos: *epistemológico (e)*, alternativas generadas para que los alumnos se acerquen al objeto de aprendizaje y logren construir los propios; *pragmático (p)*, mediaciones didácticas en la conducción de la clase, el desarrollo de la tarea y la utilización de artefactos didácticos por parte de la profesora, así como la forma en que los alumnos reaccionan a éstos y *relacional (r)*, intercambios y la coparticipación comunicativa. Estos polos reflejan diferentes lógicas de actuación de los sujetos que orientan sus acciones en direcciones distintas y aun contradictorias de acuerdo con sus intereses, motivaciones y valores. Cuando se tensionan se habla de *polos de tensión*, que son “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).

La *pd* se ve constituida por actividades productivas, que se relacionan con aquellas que transforman lo real; son el fin de la acción, y permiten visualizar las metas, reglas de acción del docente. Las constructivas transforman al individuo. Para Vinatier “la actividad constructiva es la que se convierte en el fin y la actividad productiva deviene el medio. (2013, p. 30).

Los esquemas de acción permiten comprender la actividad del profesor, éstos se estructuran por metas, reglas de acción, invariantes y teoremas en acto (Vergnaud, 1994), lo que conduce al concepto de *invariantes* situacionales e invariantes del sujeto. Las actuaciones de la profesora y sus alumnos en situación, implica la sinergia entre la operacionalidad del conocimiento junto a la subjetividad de los participantes. Dicha sinergia nos ubica frente al concepto de: *reglas de acción* (Vinatier, 2013), son patrones relativamente estables identificados en las (psds), reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. De ellas se infieren los *principios pedagógicos*, que equivalen a los razonamientos, creencias y teorizaciones, implícitas o explícitas, de los docentes que dan sentido y coherencia a sus acciones (Fierro y Fortoul, en prensa).

Desentrañar las reglas de acción de la profesora posibilitó el análisis en profundidad de los atributos de la gestión interactiva que despliega con sus alumnos, la gestión de la clase y la gestión de la incertidumbre, así como de las formas de respuesta de sus alumnos ante éstas. Todo ello develó progresivamente los principios pedagógicos subyacentes en las reglas de acción, y que configuran su *identidad en acto*, la cual no se reduce a lo que uno dice de uno mismo, sino que se enraíza y toma forma en la actividad.

*b. Oportunidades de aprendizaje e inclusión a la vida en el aula.* son analizadas a través de los procesos de interacción entre docente y alumnos tendientes a la coconstrucción cognitiva y social, en el contexto del aula como escenario concreto y situado. Un niño que se ve, siente, vive y aprende incluido en su aula tendrá muchas posibilidades para ser incluido en un ambiente social más amplio.

La interacción no se gesta ni se mueve en el plano de lo objetivo; por el contrario, como lo expresa Bazdresch, se utiliza para “atrapar” eso que no se ve, eso que se le llama vivencia subjetiva; “es además una experiencia común, al menos entre dos personas. [...] Es un concepto para referirse a una realidad cuya realización depende del sujeto. Lo usamos para referirnos a esa experiencia común subjetiva, con ciertas características que es diferente a otras experiencias” (2000, p. 27).

### **Sobre los resultados**

El análisis del material empírico —registros, videograbaciones, entrevistas con la profesora y diálogos con alumnos— siguió distintos momentos. En un primer nivel identificar rasgos recurrentes en las formas de interacción entre la docente-alumnos, tanto en el momento de gestionar la clase, al afrontar la incertidumbre y la forma de interactuar docente-alumnos de seguimiento. Dichos rasgos o *recurrencias* conformaron el sistema de categorías empíricas. Fue evidente que la docente tiende a centrar su intervención en el polo relacional. La atención e inclusión de niñas y niños en la vida del aula es una constante en su trabajo, al igual que la promoción de oportunidades de construcción de aprendizajes.

¿Cómo lo hace? La respuesta nos llevó directamente a otro nivel de análisis en el que se identificaron sus reglas de acción a partir de la determinación de las recurrencias: 1) uso de la consigna implicándose; 2) uso de la pregunta; 3) cercanía corporal con los alumnos; 4) observación de los niños, otorgamiento de la palabra y escucha; 5) diversificación de la atención entre el grupo general y algún

alumno en particular; 6) promoción de la colaboración y el apoyo entre pares; 7) orientación en el manejo de normas y llamadas de atención, y 8) distribución de recursos.

Las reglas de acción se manifiestan cuando la docente promueve el trabajo y cuidado entre pares, la participación guiada se despliega en el momento que el alumno más avanzado en la tarea apoya al que tiene alguna dificultad, con lo que se fomenta la aceptación del otro y el aprendizaje colaborativo.

La observación y la escucha atenta son herramientas utilizadas por la educadora con tres propósitos: conocer lo que el niño hace, dice y siente en relación con el objeto de aprendizaje; para valorar los avances y los obstáculos en el desarrollo de la tarea y lo que es necesario replantear. Asimismo son fuente de cercanía y afecto, porque en el observar y escuchar la profesora visibiliza al alumno, le da voz legitimando sus respuestas y valorando sus esfuerzos.

Es recurrente el reconocimiento, orientación y apoyo expedito que la profesora brinda a sus alumnos con equidad. Para ella es importante atender a cada alumno según lo requiera, lo que hace que su atención sea diferenciada y esté atenta para atender cada situación que se presenta en la clase.

En las formas de interacción educadora-alumnos suceden formas de relación intersubjetivas. Esto se hace evidente cuando los sujetos se relacionan, reaccionan ante tal relación y ajustan su actuación. El uso del espacio por parte de la profesora y la utilización de su cuerpo como vehículo didáctico tienen un papel importante; sólo toma asiento antes de iniciar la jornada de trabajo o al finalizar ésta; permanentemente se desplaza por cada uno de los lugares de sus alumnos, a quienes, en cuclillas o inclinando su cuerpo, les habla directamente, los toca, se acerca a ellos para poder establecer una relación cara a cara. Los acercamientos corpóreos de los niños con su profesora son una constante: la abrazan, se recargan en su hombro, le tocan el brazo para preguntarle, sin ser repelados por ella, o simplemente las miradas se entrecruzan al interpretar un gesto o una entonación de voz, durante el desarrollo de la actividad, en el recreo o al preguntar.

La profesora brinda una atención panorámica al grupo y a los niños en particular de manera combinada. Si lo referimos a proporciones, logra un extraordinario equilibrio de pocas consignas en general y numerosas intervenciones con alumnos en particular.

Utiliza la pregunta como estrategia didáctica principal y potencia las respuestas de los alumnos para dar pie a nuevas preguntas o para ampliar información. Mediante la consigna contextualiza la

actividad, orienta pero no realiza la tarea de cada alumno, recurre al trabajo entre pares y utiliza la norma subsumiéndola al desarrollo propio de la actividad.

Con base en el modelo epr, estas reglas de acción constituyen los esquemas de acción de la profesora, los cuales muestran una organización cognitiva e invariante de su actividad. Se originan en el plano de sus operaciones mentales y se concretan en sus acciones situadas. Todo ello nos puso en perspectiva para inferir los principios subyacentes en su forma de actuar e interactuar.

## DISCUSIÓN

Los principios pedagógicos son las teorizaciones en acto que la docente ha construido, que orientan, conducen y dan razón de ser a sus prácticas y son los elementos constitutivos de su identidad en acto, lo cual deja ver lo que ella es en situación, con sus invariantes situacionales y sus invariantes como sujeto. (Vinatier 2013).

Son cinco principios que permiten identificar lo qué hace diferente a esta profesora cuyas prácticas le permiten revertir los efectos adversos de las situaciones de vulnerabilidad social, desde la experiencia escolar.

### 1. El aprendizaje en el aula es una co-construcción

Varias de las reglas de acción dan cuenta de este principio: cuando la profesora enunciaba las consignas implicándose mostraba que ella es parte activa del grupo y en las tareas. Al promover la colaboración y el apoyo entre pares, hacía manifiesto el principio de la acción compartida como una construcción que involucra a unos y otros en el aprendizaje propio y en el de los demás. Para la maestra, enseñar y aprender son acciones que se implican; una informa a la otra y posibilitan no sólo la consolidación de las competencias docentes necesarias, sino además propician el acceso de los alumnos a procesos de construcción de aprendizaje en distintos órdenes y avanzar a zonas de desarrollo próximo (Vigotsky 1979).

Trabajar de manera constructiva significa: asumir la tarea con pleno *respeto a los niños*: la escucha atenta y tomar decisiones en función de lo que expresan; reconocer y aceptar las diferencias de cada alumno, sea en el ritmo de aprendizaje, en las características, intereses o condiciones. El respeto a los niños supone, integrar sus diferencias y puntos de vista en el desarrollo de la tarea. Esa tarea que entraña que maestros y alumnos aprendan juntos.

La docente propicia una conversación genuina en dos planos, relacional y epistemológico, en el que la pregunta y las respuestas de los niños son los insumos básicos para las respuestas de la maestra y sus decisiones subsecuentes; la *participación guiada* es un “proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados” (Rogoff, 1993, p. 97).

## **2. Enseñar a aceptar al otro distinto hace posible trabajar juntos**

Refiere a la tendencia a aceptar con respeto la individualidad de los involucrados en el aula; todos están visiblemente presentes y son reconocidos. La inclusión es una categoría que atraviesa todas las prácticas de la profesora y además es una forma de cohabitar el espacio del aula.

Profesora y alumnos dan sentido a las acciones del otro, pues enseñar y aprender se resignifican en la relación de los sujetos y dan vida a la clase:

El aprendizaje significativo es el “nutriente” de una necesidad central que el estudiante busca satisfacer en la escuela, y el/la profesor/a es quien, haciendo de mediador, lo entrega. Es este acto lo que repara y/o fortalece en los estudiantes la noción y la experiencia del tú + yo, y permite construir el “nosotros”, que será básico para su desarrollo moral y relacional. (Mena, Bugueño y Valdés, 2015, p. 8).

La inclusión propicia el aprendizaje de la aceptación de las diferencias, el trabajo y la participación con los otros distintos, lo cual se ve reforzado con el trabajo colaborativo, la ayuda mutua y el trabajo entre pares, que propician tanto la calidad como la calidez en la experiencia escolar.

La calidez, capacidad de acogida afectuosa, hospitalaria al otro es condición para posibilitar un encuentro intersubjetivo entre personas. Si este encuentro no se desarrolla bajo parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales puede ser muy difícil o aún imposible el enseñar y aprender (Onetto, 2003, p. 100).

## **3. Lo planeado es la garantía del aprendizaje**

La planeación, permite visibilizar la huella de los procesos formativos de la maestra observada, así como la tensión entre este principio y el enfoque constructivista que le imprime a las interacciones

con sus alumnos, a las formas como los concibe y los dispositivos didácticos que pone a su disposición.

Pareciera que seguir al pie de la letra lo planeado le otorga certidumbre acerca del logro de los propósitos educativos y avala el buen término de los procesos educativos en el aula y con sus estudiantes. Evidencia de esto es que la educadora, a pesar de tener las pruebas de la no comprensión de consignas, la dificultad de la tarea y los imprevistos propios del uso de los materiales, no realizó ningún ajuste o replanteamiento substancial a lo que había planeado. En algunos momentos de la clase, su compromiso con lo planeado prevaleció sobre las respuestas de los niños. Ante las oportunidades fallidas que sucedieron no hubo ajustes entre su mediación epistemológica y la pragmática. La reflexión se da en dos sentidos: -lo ignoto de la realidad, lo que le imprime incertidumbre a las situaciones de clase y -los principios pedagógicos que subyacen y orientan la PD se tensionan, con lo cual se amplía el grado de complejidad del trabajo áulico.

#### **4. El afecto, vehículo fundamental en la relación con los niños**

El afecto otorga estructura y dinámica a la relación que la profesora establece con sus alumnos. Es evidente que el amor, como emoción fundadora (Maturana 1990), permite: dar esencia a la relación pedagógica; ver a los niños como sujetos capaces de aprender, lo cual, en palabras de la profesora, hace que el tiempo compartido con los niños sea “digno de ser vivido”, que la tarea de educar cobre sentido y el compromiso de enseñar implique: compartir; entrelazar los procesos de enseñar y aprender, y co-construir con integralidad y respeto el aula como espacio de convivencia.

El amor, como un elemento que constituye al ser biológico y cultural (Maturana, 1990), se manifiesta cuando la profesora legitima a sus alumnos dándoles voz y escuchándolos con atención.

El cuidado, el respeto y la cercanía que establece la profesora con sus alumnos conforman un patrón de acción constante, en las muestras de afecto al reconocer el esfuerzo de sus alumnos, al escucharlos de manera permanente, aceptar los diferentes ritmos de trabajo y aprendizaje y establecer una cercanía emocional y física.

El afecto también significa corregirlos sin menoscabo de su dignidad, sino en función de alcanzar el propósito y los aprendizajes esperados. Así, la norma es una manifestación de respeto en el desarrollo de la tarea.



La cercanía física es expresión de afecto, el cuerpo de la profesora se convierte en un vehículo didáctico, son recurrentes los momentos en que los niños se acercan, la tocan, y ella no los repela.

El afecto representa una manera de habitar (Heidegger, 1998) el espacio del aula en función del cuidado, como rasgo fundamental y hace posible que tanto la profesora como sus alumnos compartan, convivan y aprendan.

## 5. La apuesta docente por ampliar horizontes de vida en los alumnos

Las acciones compartidas en un ambiente escolar nutritivo, como el observado, no se agotan en el presente. Suponen abrir perspectivas de vida a futuro. La docente entiende su trabajo como una apuesta por el presente y por el futuro de los niños:

M: Apuesto por ellos en un futuro...Creo que, si no todos, dentro de ellos va a haber alguien que diga yo quiero ser profesionista, yo quiero seguir estudiando, yo quiero romper el patrón de vida de que me caso y dejo la escuela, de que me voy a Estados Unidos. (Ef, 2015, p. 12).

En esta apuesta, la profesora concibe a sus alumnos como sujetos capaces de aprender, de tener un horizonte futuro abierto, y de romper, en palabras de ella, el “patrón” de las condiciones de vida que el entorno les impone; se pronuncia por las oportunidades que les permitan seguir estudiando y ser profesionistas. Documentamos las perspectivas de vida en el futuro de los alumnos: se visualizan en tareas profesionales cuando sean adultos, a pesar de que éstas no están presentes en la cultura de la comunidad. Gran parte de las personas mayores de edad con quienes conviven tienen un grado máximo de estudios de secundaria. Dos fragmentos dan cuenta de lo que los niños quieren “ser de grandes”.

O: Ser jefe de construcción. (Diálogo 2).

J: Ya decidí cuando sea grande una carrera. Quiero muchas, de veterinario, también quiero ser veterinario, ya doy marometas. Me gustaría hacer películas chidas, de esas de la de los powerrr, siempre me gustan los powerrrs. Quiero también ser granjero que cuide mis animales. También quiero ser zoólogo, que tenga animales chicos de un zoológico (Diálogo 2).

Esta perspectiva de vida a futuro responde a una visión por medio del prisma de la posibilidad (Sánchez Blanco, 2013): “Deberíamos preguntarnos siempre qué ofrece la presencia de una infancia con dificultades económicas en las aulas, y no qué quita” (p. 275).

La profesora ratifica el derecho de sus alumnos a aprender, jugar y construir una perspectiva de vida a futuro lo que implica una forma de trabajo y de trato en el presente. Una pedagogía incluyente que apunta al desarrollo amplio de capacidades, expectativas y autoconfianza en un ambiente nutritivo, que respeta las culturas de los alumnos al tiempo que introduce códigos culturales distintos.

## CONCLUSIONES

Los hallazgos de la investigación permiten constatar que en ese micro espacio situado del aula, se da la posibilidad de desplegar prácticas docentes orientadas al aprendizaje con un sentido social, solidario, e inclusivo. Se reafirma que en la naturaleza de los intercambios docente-alumnos están los elementos para comprender cómo es que se generan oportunidades para que niños que crecen y se desarrollan en ambientes de marginación puedan acceder a la construcción de saberes y quedar incluidos en la vida del aula, que se convierte en un espacio de inclusión, cuidado, y afecto.

La práctica docente de la profesora y el espacio áulico dan lugar a una experiencia en la que se entrecruzan los diferentes ámbitos, el de la educadora, de los alumnos y del contexto. En este entrecruce, la interacción se convierte en la esencia del acto educativo, emerge cómo parte del corazón de la enseñanza y aprendizajes observados. Pero ¿cómo documentarla?, lo hemos hecho a través de un proceso metodológico cualitativo e interpretativo, mediante un análisis de los rasgos particulares de la intervención de la profesora, lo que permitió perfilar cuáles son los principios que subyacen a sus intervenciones y que le dan sentido a la vida de esa aula en particular.

Los resultados dan cuenta de un conjunto de reglas de acción docente que a su vez reflejan ciertos principios pedagógicos en acción que dan sentido al trabajo observado: el aprendizaje como un acto de co-construcción; enseñar a aceptar al otro y aprender a trabajar juntos; el afecto como vehículo fundamental en la relación con los niños y la contribución, desde la escuela, a la construcción de horizontes de vida.

Considerar las potencialidades de los alumnos permite hacer consciente el derecho de ser niño, el derecho de los alumnos a aprender, el derecho a convivir y el derecho al acceso e inclusión en oportunidades educativas de calidad.

La seguridad para aprender y convivir son una constante que caracteriza —en lo social, lo didáctico y en la construcción de aprendizajes— el entramado de interacciones que conforman la experiencia documentada.

## REFERENCIAS

- Bazdresch M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Jalisco: Textos Educar.
- Fierro, M.C. y Fortoul, B. (en prensa). *La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio*.
- Fortoul, B. Y Fierro, M.C. (2013). *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables, Proyecto SEP-CONACYT*. México.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mena, I., Bugueño, X. (2015). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. Recuperado de Centro de Recursos VALORAS: [www.valorasuc.cl](http://www.valorasuc.cl)
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Blanco, C. (2013). *Pobreza, alimentación y juego en la educación infantil*. Revista Iberoamericana de Educación, 62, 261-277. ISSN de Educación, 1609-3056. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie62a15.pdf>
- Vergnaud, G. (1994). *Multiplicative conceptual field: what and why?* In H. Guershon & J. Confrey. (Eds.). *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics*. (pp. 41-59). Albany: State University of New York Press.
- Vinatier, I. Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes,
- (2013) *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Paris: De Boeck