

Una investigación en la escuela infantil tomando la actividad de las maestras como objeto de estudio

Eva Cataño García, Isabel Elías Vargas
Alfonso Luque Lozano, Ana Esther Martín García
M^a Carmen Navarrete López, Susana Sánchez Llevat
Cristina Puente de los Santos, Milagros Santos Morillo
Inmaculada Vázquez Campos
Facultad de Ciencias de la Educación(*)
Universidad de Sevilla



RESUMEN

Partiendo de una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, los autores desarrollan una metodología observacional para el estudio de los procesos de regulación de la interacción educativa en el aula de educación infantil y presentan unos primeros resultados de su investigación.

Incluso en una etapa supuestamente elemental, como es la de educación infantil, la profesión de enseñante es una profesión difícil. Es difícil porque la maestra de infantil (usaremos el femenino para generalizar en esta etapa) tiene que afrontar una tarea compleja que afortunadamente dista mucho de la mera guarda de niños y niñas pequeños. Las nuevas orientaciones curriculares relativas a objetivos, contenidos y metodología de enseñanza y de evaluación, por un lado, y las cada vez más definidas y exigentes expectativas de madres y padres, por otro, configuran un reto profesional para las docentes de esta etapa que sólo puede solventarse con ciertas posibilidades de éxito desde una conciencia muy clara acerca de cuáles son las decisiones básicas que deben adoptarse en cuan-

to a qué tienen que hacer y a cómo pueden hacerlo. En otras palabras, como en otras muchas situaciones, una buena práctica requiere ideas bien definidas, ideas que ayuden a comprender los procesos desarrollados y a reconocer las posibilidades de transformación y mejora de la acción educativa. Pero una teoría, por muy buena que pueda ser, de nada sirve a la hora de enriquecer la acción docente si no se apoya en los datos proporcionados por las prácticas educativas reales acerca de las cuales pretende decir algo.

Lo que sigue a continuación es un intento de analizar lo que sucede en las aulas de educación infantil. Si nuestra aportación tiene algo de original es que se centra no en lo que hacen los niños y niñas en sus actividades de aprendizaje, sino en lo

(*) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Avda. Ciudad Jardín, 22. 41005 Sevilla.



que hacen sus maestras para propiciar y facilitar esos aprendizajes. Para alcanzar una comprensión adecuada de los procesos que ocurren en el aula será necesario prestar atención tanto a la actividad del profesorado, como a la del alumnado y a su interacción. En este sentido, nuestra aportación puede considerarse complementaria de las de Hugué (1993a y 1993b), Hugué, Planas y Vilella (1993) y Bassedas (1996).

Nuestra mirada está condicionada por el marco teórico de la concepción constructivista tal como queda definido a continuación. La aspiración del protocolo de análisis que presentamos más adelante es servir a las maestras de educación infantil como instrumento de toma de conciencia y de reflexión sobre su práctica educativa. Nosotros lo hemos utilizado, hemos puesto a prueba su fiabilidad y hemos analizado los resultados que nos proporciona en una muestra de aulas de educación infantil.

Marco teórico

Tomamos como punto de partida la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, como síntesis de las aportaciones de autores tales como J. Piaget, L.S. Vygotski, J. Bruner y D. Ausubel a la práctica educativa, tal como ha sido interpretada recientemente y en relación con la realidad más concreta de nuestro sistema educativo por diversos autores. Una presentación de esas ideas puede encontrarse, por ejemplo, en Coll, Martín, Mauri y otros (1993), Coll (1996), Luque, Ortega y Cebero (1997). Siguiendo el esquema adoptado por uno de nosotros (Luque, 1997), las ideas principales de esta concepción son:

1. *La construcción de las capacidades individuales es el resultado de la dinámica intrasubjetiva entre aprendizaje y desarrollo en la que entran en juego:*
 - a) Las *disposiciones individuales* de la persona.
 - b) La *participación individual en las experiencias de aprendizaje* que promueven la adquisición de capacidades nuevas.

Dado que el proceso de desarrollo humano se caracteriza por la construcción progresiva de capacidades relacionadas con el dominio de *instrumentos prácticos* (herramientas) y *simbólicos* (sistemas de representación) creados y transmitidos culturalmente por una determinada *comunidad de práctica*, el uso de esos instrumentos suele aprenderse a través de la *participación guiada*, es decir, en la actividad conjunta con una persona experta en su manejo que ayuda al aprendiz, primero estructurando su acción y luego traspasándole el control de la misma. Este proceso se conoce como *aprendizaje mediado*.

2. La construcción de capacidades individuales *en la escuela* es el resultado de un aprendizaje mediado con tres particularidades:

- a) Es un proceso *guiado por intenciones educativas* de carácter social (que se plasma en el currículum).
- b) Las propias características de los contenidos de aprendizaje requieren una *ayuda especializada y sistemática*.
- c) En la escuela el proceso de construcción de las capacidades individuales se sitúa en el contexto de unas *interacciones grupales*, es decir, está mediado por la dinámica especial que se crea en un grupo de iguales (el grupo clase) en el cual se da una apreciable diversidad individual.

La singularidad de la educación escolar está ligada a la interacción dinámica (retos y ayudas) que se establece entre alumnado, profesorado y contenidos. El *potencial de aprendizaje* en la situación educativa escolar se determina evaluando, por una parte, la *adecuación del reto* a las disposiciones del alumnado (dificultad que entraña y *necesidades de ayuda educativa* que crea) y, por otra, el *ajuste* entre la ayuda proporcionada por el profesor y las necesidades individuales del alumnado.

3. Adoptamos esta concepción, porque entendemos que ofrece suficientes elementos para desarrollar algunos principios que constituyen la base psicopedagógica para un modelo de enseñanza. Según eso, los ejes que articulan una *enseñanza* coherente con los supuestos de la concepción constructivista expuestos son:

- a) Proponer actividades que incluyan *retos adecuados*. Los retos son adecuados si estimulan la participación, porque resultan interesantes y son comprensibles.
- b) *Evaluar* la participación del alumnado en las actividades propuestas, prestando especial atención a las necesidades de ayuda que resultan de los desajustes entre las disposiciones del alumnado y las exigencias del contenido, y *ajustar individualmente* la ayuda educativa de modo adecuado.

c) Retirar gradualmente las ayudas, de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de cada alumno, de modo que se tienda progresivamente hacia un *ejercicio autónomo de las capacidades nuevas*, incluyendo las propias estrategias de aprendizaje.

En todo caso, debe tenerse en cuenta que esta concepción constructivista nos sirve para comprender y afrontar los problemas educativos (dificultades en el aprendizaje y la enseñanza) en la relación alumno-contenido-profesor; pero no para dar respuesta a todos los problemas escolares, porque los centros educativos son organizaciones complejas en las que no todo es enseñar y aprender y que tienen dinámicas propias que condicionan fuertemente el desarrollo de esos procesos.

Un análisis exploratorio de la actividad del profesorado de educación infantil

Con el propósito ya mencionado de describir las características de la actividad de las maestras en educación infantil e inspirándonos en el precedente marco teórico, dedicamos todo un curso académico a confeccionar un primer sistema de categorías a partir del cual elaboramos un detallado protocolo de observación de la práctica educativa. Dicho sistema de categorías fue modificándose como resultado de una serie de estudios piloto a través de los cuales fuimos definiendo con mayor precisión las diversas variables a observar. Como resultado de las repetidas pruebas de observación en aulas de infantil, terminamos por establecer el *sistema de categorías de observación y análisis de la práctica educativa* que se describe a continuación.

Descripción de las categorías de análisis de la práctica educativa (actividad de la/el maestra/o)

0. Datos generales de la observación:

- Nombre del colegio. Titularidad (público o privado; si es privado, laico o religioso).

- Localidad donde se sitúa el colegio. Dentro de Sevilla capital, indicar el barrio.
- Características del maestro/a: (si hay más de un adulto, indicarlo)
- Género: mujer/hombre (señalar lo que proceda)
- Edad (si no se puede preguntar, estimarla aproximadamente y señalar la década)
- Formación especializada en Educación Infantil: tiene o no tiene, SI/NO (señalar)
- Años de experiencia como docente y años como docente en Ed. Infantil.
- Nivel escolar en el que se realiza la observación: (3-4, 4-5, 5-6)
- Número máximo de alumnos de presentes en el aula (el número puede variar) en la fecha.
- Fecha en que se realiza la observación.
- Nombre de la persona que observa y anota en la hoja.
- Observaciones: si hay que anotar alguna incidencia que no se recoja en otro apartado.

1. Actividad predominante de la/el maestra/o en su interacción con el alumnado: (Señalar una y sólo una)

1.1. Propone y/o desarrolla una actividad introductoria que ayuda a los alumnos a situarse en la temática que ocupará las actividades posteriores; la intención del maestro/a durante esta actividad puede ser captar la atención o motivar al alumnado, hacer usar y tomar conciencia de sus capacidades iniciales, o conocer sus necesidades e intereses.

Ejemplos: se conversa, se cantan canciones, se lee un cuento o una poesía, se contempla un audiovisual o un teatrillo de guiñol, se hace una visita, se recibe una visita en clase...

1.2. Estructura la actividad del alumnado: da instrucciones acerca de cómo realizarla.

Ejemplos: explica cómo hacer una ficha o una tarea de unir, completar, recortar, dirige un ejercicio de psicomotricidad, escribe o dibuja en la pizarra modelos que los niños/as deben ir copiando en su propia hoja...

1.3. Transmite información: explica los contenidos conceptuales de aprendizaje directa y personalmente o con recursos de apoyo (por ejemplo, la pizarra...).

1.4. Comparte la actividad con niños y niñas: es decir, realiza la misma tarea que ellos/as:

Ejemplo: canta con ellos, cuenta cuentos, colorea, ensayan teatro, come, juega en el recreo, se preparan para la salida, etc...

1.5. Pone orden: vigila el desarrollo de la actividad (incluso la vigilancia del recreo).

1.6. Evalúa: supervisa la actividad individual del alumnado y/o la corrige.

Ejemplos: recibe en su mesa -o en otro lugar de la clase- al alumnado para revisar su trabajo, pasa

por las mesas para ir viendo el desarrollo del trabajo individual o de los grupos.

1.7. Ofrece o presta ayuda a algún/a alumno/a concreto para realizar la actividad.

Ejemplos: coge y guía la mano del alumno para ayudarlo a trazar una línea, se interesa por una dificultad surgida en el curso de la construcción de un puzzle...

1.8. Prepara materiales para actividades posteriores.

Ejemplos: prepara pliegos de papel que se van a recortar, busca cuentos para leer...

1.9. Está ausente y/o no hace nada en relación con el alumnado.

1.10. Castiga verbal o físicamente: regaña a alguien, se burla de alguien, pega...

2. Presentación del reto

2.1. Forma de expresión predominante en la presentación y/o desarrollo de la actividad:

2.1.1. Actividad motriz, sensorial o psicomotriz (gruesa o fina).

Ejemplos: saltar, ensartar, hacer diana, ejercitar el gesto gráfico...

2.1.2. Expresión corporal (gesto, dramatización, danza...).

Ejemplos: dramatizar un cuento, "hablar" mediante mimo...

2.1.3. Expresión gráfica (color, láminas, audiovisuales...). Ejemplos: ver diapositivas, colorear láminas...

2.1.4. Expresión musical (instrumental o canto). Ejemplos: palmear a ritmo, cantar,...

2.1.5. Expresión verbal:

2.1.5.1. Oral (hablar/escuchar): contar un cuento, dialogar en una asamblea, preguntar...

2.1.5.2. Escrita (leer/escribir): poner el nombre, copiar una frase,...

2.2. Organización de la actividad: procedimientos usados por la/el maestra/o para estructurar la participación de su alumnado en las actividades/retos propuestos:

2.2.1 Organización social de la participación: cómo está organizada la intervención del alumnado durante la tarea. No debemos descartar la posibilidad de que a un mismo tiempo se den en el aula varios tipos de organización social, ya sea porque se estén realizando distintas tareas o porque el tipo de actividad que ocupe al grupo clase así lo requiera.

2.2.1.1. Individual: cada alumno/a realiza su tarea independientemente de los/as demás compañeros/as, aunque esté sentado en grupo y haya conversación o intercambios "en paralelo": escribe, mira un cuento, recorta, colorea....

2.2.1.2. Colectiva en pequeños grupos: un equipo o una pareja de alumnos/as realiza conjunta-

mente una misma actividad: juegan al dominó de frutas, buscan en una caja las letras de una misma palabra, hacen un mural...

2.2.1.3. Colectiva en gran grupo: toda la clase, o incluso varias clases, realizan conjuntamente la misma actividad: juegan al fútbol, decoran el aula, cantan...

2.2.2. Estructura de distribución social de la recompensa (consecuencia de la actividad):

2.2.2.1. Individualista: todos y cada uno de los/as alumnos/as, obtiene su propia recompensa, su propio resultado, independientemente de los/as demás; la participación es individual.

Ejemplos: cuando se escribe; se recorta; se colorea; etc, el/la alumno/a recibirá castigos o alabanzas, satisfacción o insatisfacción en función de su trabajo individual.

2.2.2.2. Competitiva: la recompensa es limitada, puede haber una o varias, pero no suficientes para todos; la recompensa suele ser material (caramelos, la salida al patio, la posibilidad de ir a jugar...) y la recibirán sólo aquellos/as (individualmente o en grupos) que mejor o más rápido hagan la tarea.

2.2.2.3. Cooperativa: sólo hay una recompensa que se repartirá a todos por igual; las recompensas cooperativas se dan cuando la participación del alumnado es también cooperativa (en grupos pequeños o gran grupo), en estas situaciones, la recompensa es el trabajo compartido.

Ejemplos: cuando se hace un mural entre toda la clase, cuando se juega grupalmente a juegos en los que no hay ganadores ni perdedores...

2.2.3. Organización del tiempo escolar:

2.2.3.1. Rígida: se asigna de antemano, durante la programación, un tiempo determinado a cada actividad sin dejar margen a posibles retrasos durante la práctica ni a mucha diferencia entre unos niños/as y otros/as.

2.2.3.2. Flexible: también puede haber de antemano una programación temporal para cada actividad, pero este tiempo se reduce o amplía según las circunstancias o las necesidades reales del alumnado y concretas de cada alumno/a; interesa más la actividad en sí misma que el tiempo que requiere.

2.2.4. Localización espacial de la actividad: nos referimos a cómo y dónde se sitúan los/as alumnos/as en el espacio al realizar la actividad, pero no a cómo interactúan o participan.

2.2.4.1. En el aula u otro espacio usado como lugar habitual, interesa conocer el modo de distribución espacial del alumnado:

2.2.4.1.1. En corro o en gran grupo.

- 2.2.4.1.2. En mesas individuales.
- 2.2.4.1.3. En mesas de grupo.
- 2.2.4.1.4. Por rincones dedicados a diferentes actividades o centros de interés.
- 2.2.4.2. *En otro espacio interior*: especificar en cuál. Podrían ser: el gimnasio, el comedor, aulas de talleres, los aseos, cocinas...
- 2.2.4.3. *En un espacio exterior*:
- 2.2.4.3.1. En una localización especial: jardín, huerto...
- 2.2.4.3.2. En el patio común del recreo.
- 2.2.4.3.3. Fuera del colegio: especificar dónde (visitas y excursiones, al zoo, etc.).
- 2.2.5. *Programación del desarrollo de las secuencias de actividad*: nos referimos al grado de autonomía del alumnado en el control de la actividad, al modo como su participación viene determinada por la/el maestra/o (grado de traspaso del control):
- 2.2.5.1. *Estructurada*: control directo por parte de la/el maestra/o, que exige una participación definida (quién, cómo y cuando participa); la/el maestra/o controla y dirige la actividad del alumnado de un modo constante y muy estructurado, paso por paso; podemos decir que la/el maestro/a ejerce un control mediante mando directo (indica paso a paso qué deben hacer los/as alumnos/as en cada momento y se cerciora continuamente de que lo hacen); no cuenta la iniciativa del alumno/a.
- 2.2.5.2. *Semiestructurada*: control indirecto; el profesorado exige cierta participación; control de la/el maestra/o a través de guía indirecta, la ayuda es menor que en el apartado anterior, ya que no se dan indicaciones tan directas, sino que se proporcionan indicaciones que orienten al alumno/a hasta que éste/a encuentre una solución por sí mismo/a; la iniciativa del alumno/a cuenta poco.
- 2.2.5.3. *Control autónomo por parte del alumnado*: no se exige participación; la/el maestra/o propone la tarea y da libertad al alumnado para que la resuelva sin proporcionar ayuda alguna.
- 2.2.6. *Tipos de materiales usados*:
- 2.2.6.1. Lápiz y papel o similar (cuadernos, fichas...).
- 2.2.6.2. Material de lectura: libros o cuentos.
- 2.2.6.3. Material de audio o audiovisual: vídeos, diapositivas, láminas, cintas audio...
- 2.2.6.4. Materiales de plástica y/o manualidades: colores, plastilina, papel de color...
- 2.2.6.5. Juguetes propios de los niños/as.
- 2.2.6.6. Materiales didácticos: todo material de clase que se utilice con la intención de enseñar algo, por ejemplo, los bloques lógicos, las regletas, puzzles...
- 2.2.6.7. Otros materiales: por ejemplo, los propios de los rincones (cocinitas, disfraces, telas) o espacios deportivos...
- 2.3. *Contenido formal de la actividad que propone la/el maestra/o*: qué se está enseñando en un momento dado; en función del número de áreas o contenidos curriculares que se trabajen al mismo tiempo, podremos determinar el grado de globalización de la actividad.
- 2.3.1. *No hay contenido formal de enseñanza* (recreo...): no hay contenido formal de enseñanza en la actividad, es decir, no se está enseñando nada o no se pretende enseñar nada (por ejemplo, la hora del recreo, los momentos de transición entre una actividad y otra...).
- 2.3.2. *Dominio Curricular*:
- 2.3.2.1. *Socialización*: abarca todos aquellos contenidos que se refieren a la organización social, por ejemplo: la familia, la educación vial, cómo comprar en el supermercado, las normas de conversación...; actividades tendentes al conocimiento y la aceptación mutuas entre el alumnado, así como al desarrollo de habilidades de relación social.
- 2.3.2.2. *Comprensión/Expresión (Lenguaje)*: tanto referido a la comprensión como a la expresión; el lenguaje es el contenido de la actividad, porque a través del mismo se pretende mejorar su uso.
Ejemplos: comentarios de láminas descriptivas, narraciones de cuentos, explicación por parte del/la maestro/a de una tarea a realizar.
- 2.3.2.3. *Lógico-matemática*:
Ejemplos: aprender conceptos espaciales, sumar elementos, reconocer distintas figuras geométricas, discriminar colores...
- 2.3.2.4. *Educación física, rítmica, corporal, psicomotriz...*: todas aquellas actividades y ejercicios que impliquen ritmo y/o movimiento.
Ejemplos: bailar, cantar, saltar, correr, guardar el equilibrio, rotular...
- 2.3.2.5. *Lúdico-creativa (juego, dibujo libre...)*: se incluyen aquí tanto los juegos didácticos, es decir, aquellos a través de los cuales se pretende enseñar algo, como las actividades plásticas (colorear, dibujar, recortar y pegar).
- 2.3.2.6. *Otro* (especificar):
Ejemplo: los contenidos ligados a la *transversalidad*: la educación vial, la educación ambiental, la educación para la salud, para la paz, el consumo...
- 2.3.3. *Área Curricular*: los contenidos que se enseñan se refieren al área o áreas:
- 2.3.3.1. *Identidad y autonomía personal*: se incluyen aquí todos los contenidos relacionados con el conocimiento del cuerpo y la construc-

ción de la propia imagen, el juego y el movimiento, actividades de la vida cotidiana y el cuidado de uno mismo.

2.3.3.2. Descubrimiento del medio físico y social: se incluyen aquí todos los contenidos relacionados con los grupos sociales, la vida en sociedad, los objetos, los animales y las plantas.

2.3.3.3. Comunicación y representación: se incluyen aquí todos los contenidos relacionados con el lenguaje tanto oral como escrito, la expresión plástica, la expresión musical, la expresión corporal y la representación, la medida y las relaciones del espacio.

2.3.4. *Contenido de la actividad* (tema o centro de interés): identifica explícitamente un tema o centro de interés que da coherencia temática al conjunto de actividades relacionadas con ese centro de interés).

2.3.4.1. No se identifica un tema o centro de interés: las actividades no mantienen coherencia temática.

2.3.4.2. Sí, impuesto o propuesto por la/el maestra/o.

2.3.4.3. Sí, propuesto por el alumnado.

2.4. *Intencionalidad educativa*: es el contenido del reto, la/s capacidad/es nueva/s que de forma evidente y explícita se promueve/n en la actividad y se evaluarán en la participación, lo que la/el maestra/o pretende que aprendan sus alumnos/as:

2.4.1. No hay intención educativa evidente: no se pretende que el alumnado aprenda algo concreto. Se incluye aquí cuando la única intención es que estén en silencio y quietos.

Ejemplos: la hora del recreo, también cuando al terminar las tareas los/as niños van a jugar (con la plastilina, etc.).

2.4.2. Sí, se puede identificar un reto con intención educativa evidente relativo a la construcción de alguna/s de las siguientes capacidades, cuya construcción (aprendizaje) se pretende con la actividad:

2.4.2.1. *Capacidades relacionadas con el desarrollo perceptivo-motriz*: lo relacionado con la educación de los sentidos y el movimiento.

Ejemplos: ejercicios de psicomotricidad fina (tales como engazar bolitas, recortar, repasar líneas de puntos...) y de psicomotricidad gruesa (saltar, correr, agacharse, levantarse...). Otros ejemplos referidos a la educación sensorial: discriminación de texturas, colores, olores...

2.4.2.2. *Capacidades relacionadas con el desarrollo socio-moral*: lo relacionado con la educación de las emociones, las actitudes, los valores y las normas.

Ejemplos: fomentar una actitud positiva hacia las diferencias entre los compañeros/as; conseguir que la clase esté limpia; fomentar el res-

peto hacia plantas y animales, aprender a trabajar en grupo...

2.4.2.3. *Capacidades relacionadas con el desarrollo intelectual*: suelen ser retos que implican operaciones mentales conducentes a la resolución de problemas; aprender a hacerse preguntas, a formular hipótesis y a planificar la actividad.

Ejemplos: una actividad en que los/as alumnos/as deben elegir entre múltiples prendas de vestir aquellas que sean las más apropiadas para el invierno; averiguar cuantos lápices necesitamos para construir con ellos un cuadrado...

2.4.2.4. *Capacidades relacionadas con la construcción del conocimiento*: a través de estos retos el/la maestro/a, pretende que el alumnado adquiera información verbal relativa a los dominios de las ciencias y las humanidades.

Ejemplos: distinguir entre seres vivos y no vivos, entre animales y plantas, saber qué es lo distintivo de un texto para reconocer que es una poesía, nombrar diferentes medios de transporte...

2.4.2.5. *Capacidades relacionadas con las estrategias* para la toma de conciencia y el control de los procesos mentales (atención, comprensión, memoria, razonamiento...); aprender a pensar, a reflexionar sobre lo que se aprende y a memorizar y recordar voluntariamente.

Ejemplos: cuando se pregunta en clase por cosas vistas el día anterior, los/as niños/as tomarán conciencia de aquello que recuerden; cuando se pide que expliquen cómo han resuelto un problema determinado, tomarán conciencia de su propio razonamiento, etc.

2.4.3. La intención educativa tiene que ver con la *generalización/aplicación* de capacidades recién adquiridas.

Ejemplos: sabemos contar, contar nuevos conjuntos con cosas nuevas, ejercitar la suma, aplicar una regla ortográfica para decidir sobre la escritura de nuevas palabras...

3. *Evaluación de las necesidades de ayuda del alumnado*: recoge y analiza información sobre la participación del alumnado y su dominio de las capacidades nuevas:

3.1. *No evalúa*.

3.2. *Sí evalúa*:

3.2.1. *Evalúa el resultado como fin de la actividad*: realiza una evaluación al final de la actividad para comprobar si se han cubierto los objetivos que se pretendían conseguir.

Ejemplos: el/la maestro/a comprueba si los niños han escrito correctamente el resultado de una suma para averiguar si saben hacerla o no.

3.2.2. *Evalúa el proceso* para identificar las necesidades de ayuda en el alumnado.

Ejemplos: observa a los/as alumnos/as mientras realizan la suma para ayudarlos cuando tengan dificultades.

3.3. Individualiza la evaluación: el/la maestro/a realiza un registro individualizado de las capacidades y participación de cada alumno/a.

3.3.1. Procedimiento de medida usado:

3.3.1.1. *Estimación subjetiva:* no se utiliza ningún instrumento ni criterio estándar de medida y/o valoración. El ejemplo más común de estimación subjetiva es la observación.

3.3.1.2. *Medida objetiva de la capacidad de algunos/as alumnos/as:* se utiliza un instrumento o criterio estándar de medida y/o valoración que no se aplica al grupo completo:

3.3.1.2.1. Evalúa sólo a algunos aleatoriamente; pregunta al azar.

3.3.1.2.2. Evalúa sólo a los más avanzados; pregunta a los "listos".

3.3.1.2.3. Evalúa sólo a los más lentos o los más retrasados.

3.3.1.3. *Medida objetiva común a todos:* se utiliza un instrumento o criterio estándar de medida y/o valoración común a todo el grupo; este es el caso de los exámenes de todo tipo.

3.3.2. *Criterios de valoración* o de comparación en la evaluación, es decir, criterios con los que se valora o compara la información referente a cada alumno/a:

3.3.2.1. *Criterio normativo:* (contraste con un nivel abstracto general) la información referente a cada uno/a de los/as alumnos/as evaluados/as, se valora en función de un nivel abstracto y general de aprendizaje a donde el/la maestro/a pretende que hayan llegado sus alumnos tras el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.2.2. *Criterio intersujeto:* (contraste con el nivel grupal) la información referente a cada uno/a de los/as alumnos/as evaluados/as, se valora en función del nivel general y real de capacidades del grupo clase.

3.3.2.3. *Criterio intrasujeto:* (contraste consigo mismo/a) la información referente a cada uno/a de los/as alumnos/as evaluados/as, se valora en función de sus capacidades individuales y la evolución de éstas.

4. Recursos de ayuda educativa: medios y estrategias que usa la/el maestra/o para facilitar el aprendizaje del alumno/a

4.1. *No hay ayuda.*

4.2. *Sí, se presta ayuda que consiste en:*

4.2.1. *La ayuda consiste en repetir la ayuda inicial:* repetir la misma explicación, realizar las mismas demostraciones...

4.2.2. *La ayuda consiste en intensificar o ampliar las ayudas iniciales:* modificar o añadir detalles a la misma explicación, apoyar las explicaciones

verbales ya dadas con objetos materiales que faciliten la comprensión al alumnado...

4.2.3. *La ayuda consiste en simplificar el reto:* ocurre en los casos en que se suprime, sustituye o simplifica de una tarea aquello que un/a alumno/a no tiene capacidad de hacer o comprender. Ejemplos: pongamos por caso una situación en la que se ha propuesto al grupo clase una tarea donde el alumnado debe recortar de algunas revistas imágenes de frutas con el fin de elaborar un mural, sin embargo, algunos/as niños/as del grupo por ser más pequeños/as no han madurado su psicomotricidad fina lo suficiente como para recortar con tijeras; en este ejemplo, podemos decir que se está simplificando el reto, si a estos/as niños/as, se les permite picar con punzón las imágenes de las revistas en vez de recortarlas con tijeras.

4.2.4. *Ayuda con recursos especiales,* ya sea a través de técnicas, recursos materiales o recursos personales.

Ejemplos: dar fichas para ayudar a una suma, recurrir a la/el maestra/o de apoyo...

4.3. Individualiza la ayuda educativa: ajuste de los recursos de ayuda a las necesidades evaluadas en los alumnos individualmente:

4.3.1. *Ayuda no individualizada:* la ayuda que se presta no se ajusta a las necesidades individuales de cada alumno/a.

Ejemplos: se presta a todos igual ayuda, se ayuda más a quien menos lo necesita, se ayuda menos a quien más lo necesita...

4.3.2. *Ayuda a quien la pide.* Ejemplo: responde a quien le pregunta...

4.3.3. *Ayuda individualizada a algunos alumnos/as según el criterio del maestro/a.*

Ejemplos: ayuda a los que considera más torpes o más listos, a los que están más cerca de su mesa, etc.

4.3.4. *Ayuda proporcionada a la necesidad de cada alumno/a.*

Puede verse que se trata de un sistema de categorías sumamente detallado y minucioso. Y puede objetarse que la pretensión de exhaustividad en un sistema de categorías destinado a la observación de los procesos reales en el aula puede no sólo resultar engorroso en su utilización, sino que, al proporcionarnos tal cúmulo de información, puede ocultarnos la apreciación de las dimensiones verdaderamente significativas de lo que ocurre en el aula. Para evitarlo, hemos puesto un especial énfasis en la ordenación de esas categorías de acuerdo

con los procesos esenciales en el marco teórico arriba descrito, dentro del cual podemos interpretar el significado de lo que está sucediendo en la relación educativa.

Así pues, tras la recogida de unos datos generales acerca de la observación, prestamos atención a 1) la actividad predominante de la maestra en su interacción con el alumnado, 2) los procedimientos usados en la presentación del *reto* (forma de expresión, decisiones en cuanto a la organización de la actividad, contenido formal e intencionalidad educativa), 3) los procedimientos de evaluación de las necesidades de *ayuda* del alumnado usados por la maestra y 4) los recursos de ayuda educativa con los cuales la maestra responde a las necesidades de ayuda educativa de su alumnado.

Método y resultados

Con el sistema de categorías descrito en el anexo 1 hemos construido un *instrumento de observación* de tipo parrilla (con una fiabilidad del 83'6% en el estudio piloto) que nos permite realizar un registro intermitente cada 15 minutos durante toda una jornada escolar.

Se trata de un *procedimiento* de observación no participativa consistente en que las dos observadoras permanecen en el aula toda una jornada escolar observando y registrando de modo independiente. Se trató de 15 minutos. Este procedimiento nos permitió recoger un promedio de 17 observaciones por aula.

Para este estudio exploratorio la *muestra* fue seleccionada siguiendo únicamente criterios de accesibilidad y no pretende ser representativa de la realidad de la actuación del profesorado de educación infantil en nuestro entorno. Se observó a las maestras de 28 aulas de educación infantil, en centros públicos y privados de Sevilla capital y sus inmediaciones, dos del ciclo 0-3, os del nivel de 3-4 años, 18 de 4-5 años

y 6 aulas de 5-6 años. El promedio de niños por aula fue de 10 en el ciclo 0-3 y de 21 en el ciclo 3-6.

El *análisis de los datos* recogidos en la parrilla de observación se hizo a partir del cálculo de las frecuencias para cada categoría, su conversión en porcentajes y el cálculo posterior de correlaciones entre variables. Para los análisis estadísticos nos hemos servido del programa SPSS para Windows.

La fiabilidad de las observaciones en el estudio exploratorio, se situó en el 87'9%, un resultado que nos indica que la parrilla de observación puede usarse con garantías, con un mínimo de formación.

Los primeros **resultados** son descriptivos relativos a las frecuencias generales de cada categoría de observación. Para simplificar la presentación de resultados, optamos por mostrarlos en tablas organizadas en los cuatro bloques fundamentales de la observación y tenemos en cuenta únicamente las categorías en las que las frecuencias alcanzan valores superiores al 1%. Allí donde la suma de porcentajes no llega al 100% es porque, como ilustra la tabla 1, una parte significativa del tiempo de la actividad de las maestras no es relevante para la experiencia escolar de los niños y niñas.

Los datos que ofrece la tabla 1 son una primera aproximación a la actividad del profesorado. Se trata de una descripción de la actividad predominante, lo que no significa que no pueda estar simultáneamente desarrollando una actividad secundaria. En cualquier caso, nos ofrece un primer cuadro de la situación que probablemente nos encontremos si nos asomamos a las aulas de educación infantil. Destaca la importancia relativa del tiempo dedicado a mantener el orden en la clase, casi un 20%, lo que nos remite a una determinada concepción acerca del sentido de la experiencia de aprendizaje escolar y del papel que le corresponde al alumnado en la dirección de esa experiencia. En un uno por ciento de las observaciones el celo en el control llevó a la maestra a castigar verbal o físicamente a algún alumno o alumna. Si se suma a ese porcentaje el del tiempo en que la maestra está ausente o no desarrolla una actividad orientada al alumnado y el tiempo dedicado a los recreos (en caso en que la maestra no acompaña a los

niños o niñas durante los recreos), resulta que el 34% del tiempo escolar podría considerarse sin valor en términos de experiencia de aprendizaje (no queremos entrar en la discusión acerca del valor educativo de aprender a estar en orden o en silencio). Del 66% del tiempo que resta y que se dedica propiamente a la enseñanza, llama la atención la desproporción entre el tiempo invertido en formular retos (preparar materiales, actividad introductoria, estructuración de la participación, explicación de contenidos y compartir la actividad), mientras que la evaluación de la participación y la actividad del alumnado consume sólo el 12% del tiempo (probablemente haya mucha evaluación informal de la participación y los aprendizajes simultánea al desarrollo de las actividades) y sólo el 4% del tiempo se dedica expresamente a prestar ayudas.

Tabla 1. Actividad predominante de la maestra en su interacción con el alumnado (los porcentajes expresan el promedio de la proporción del tiempo que cada actividad ocupa a las maestras)

1. Propone/developa una actividad introductoria	7%
2. Estructura la actividad del alumnado	12%
3. Explica contenidos conceptuales	7%
4. Comparte la actividad con niños y niñas	11%
5. Pone orden	18%
6. Evalúa	12%
7. Ofrece o presta ayuda	4%
8. Prepara materiales para actividades posteriores	7%
9. Está ausente y/o no hace nada en relación con el alumnado	8%
10. Castiga verbal o físicamente	1%
11. Otras actividades (recreos)	8%

La tabla 2 nos acerca más pormenorizadamente a los procedimientos concretos empleados por las maestras en la presentación de las experiencias de aprendizaje. En cuanto a la forma de expresión, llama la atención el neto predominio de lo oral (un tercio del tiempo escolar), seguido de lo psicomotriz (la cuarta parte del tiempo escolar), las otras formas de expresión (el uso de sistemas de representación gráficos, musicales, o corporales) ocupan otra cuarta parte del tiempo escolar, otra parte de ese tiempo, véase en la tabla anterior, la maestra no hace nada en relación con su alumnado. Y, finalmente, sólo un 2% del tiempo de la educación infantil se invierte en leer textos a los niños o en trabajar formas de expresión que anticipan la escritura.

Por lo que se refiere a la organización de las actividades y la distribución de las recompensas, si bien la mayoría de las experiencias suponen alguna forma de actividad colectiva (en pequeño grupo o en gran grupo), la mayor parte de las recompensas se asignan individualmente. Predomina ampliamente la organización flexible del tiempo. Las actividades

tienen como escenario preferente el aula y en la mayoría de los casos los niños se agrupan en torno a mesas que reúnen a varios de ellos. La programación de las actividades resulta muy equilibrada entre actividades estructuradas, semiestructuradas y aquellas en las que el alumnado goza de amplia autonomía. Aunque hay un amplio porcentaje de actividades que suponen el uso de diverso material didáctico específico o de materiales de plástica, casi un tercio de las actividades que se proponen a los niños y niñas de educación infantil son de lápiz y papel, en algunos casos porque se trata de actividades de creación gráfica y en otras de anticipación de la escritura (lo cual contrasta con el limitado uso que las maestras hacen de materiales escritos a la hora de presentar las actividades). De hecho, casi la mitad de las actividades propuestas se plantean objetivos relacionados con el área de comunicación y representación, aunque no exclusivamente, porque predominan ampliamente las propuestas globalizadas. Generalmente el contenido de la actividad gira en torno a un centro de interés o una temática propuesta por las maestras; sólo en un 2% de los casos son los propios niños y niñas quienes proponen el objeto de la actividad. El tipo de experiencias de aprendizaje propuestas permiten al alumnado construir repertorios bastante amplios y equilibrados de capacidades, si bien parece haber una preferencia clara por las actividades orientadas al desarrollo de las habilidades más elementales, como son las de carácter perceptivo-motriz.

Tabla 2. Presentación del reto (los porcentajes expresan el promedio de la proporción del tiempo que cada actividad ocupa a las maestras).

1. Forma de expresión predominante en la actividad:	
1.1. Actividad motriz, sensorial o psicomotriz (gruesa o fina)	26%
1.2. Expresión corporal (gesto, dramatización, danza...)	7%
1.3. Expresión gráfica (color, láminas, audiovisuales...)	12%
1.4. Expresión musical (instrumental o canto).	4%
1.5. Expresión verbal:	
1.5.1. Oral (hablar/escuchar)	32%
1.5.2. Escrita (leer/escribir)	2%
2. Organización de la actividad propuesta por la maestra:	
2.1. Organización social de la participación:	
2.1.1. Individual	34%
2.1.2. Colectiva en pequeños grupos	20%
2.1.3. Colectiva en gran grupo	27%
2.2. Estructura de distribución social de la recompensa:	
2.2.1. Individualista	40%
2.2.2. Competitiva	2%
2.2.3. Cooperativa	26%

2.3. Organización del tiempo escolar:	
2.3.1. Rígida	12%
2.3.2. Flexible	73%
2.4. Localización espacial de la actividad:	
2.4.1. En el aula o espacio habitual	73%
2.4.1.1. En corro o en gran grupo	16%
2.4.1.2. En mesas individuales	12%
2.4.1.3. En mesas de grupo	42%
2.4.1.4. Por rincones de actividad	3%
2.4.2. En otro espacio interior (aseos, pasillos, etc.)	10%
2.4.3. En el patio común del recreo:	9%
2.5. Programación del desarrollo de las secuencias de actividad:	
2.5.1. Estructurada	26%
2.5.2. Semiestructurada	31%
2.5.3. Control del alumnado	22%
2.6. Tipos de materiales usados:	
2.6.1. Lápiz y papel o similar (cuadernos, fichas...)	21%
2.6.2. Material de lectura: libros o cuentos	3%
2.6.3. Material de audio o audiovisual	8%
2.6.4. Materiales de plástica y/o manualidades	13%
2.6.5. Juguetes propios de los niños/as	2%
2.6.6. Materiales didácticos	19%
3. Contenido formal de la actividad	
3.1. No hay contenido formal (recreo...)	25%
3.2. Dominio Curricular:	
3.2.1. Socialización	15%
3.2.2. Comprensión/Expresión (Lenguaje)	24%
3.2.3. Pensamiento lógico-matemático	16%
3.2.4. Educación física	20%
3.2.5. Actividad lúdico-creativa	25%
3.3. Area Curricular	
3.3.1. Identidad y autonomía personal	21%
3.3.2. Descubrimiento del medio físico y social	33%
3.3.3. Comunicación y representación	46%
3.4. Centro de interés:	
3.4.1. No hay un centro de interés en la actividad	31%
3.4.2. Impuesto o propuesto por la maestra	46%
3.4.3. Propuesto por alumnado	2%
4. Intencionalidad educativa	
4.1. No hay intención educativa evidente	15%
4.2. Se puede identificar un reto con intención educativa evidente	
4.2.1. Capacidades relacionadas con el desarrollo perceptivo-motriz	26%
4.2.2. Capacidades relacionadas con el desarrollo socio-moral	17%
4.2.3. Capacidades relacionadas con el desarrollo intelectual	14%
4.2.4. Capacidades relacionadas con la construcción del conocimiento	17%
4.2.5. Capacidades relacionadas con las estrategias	11%
4.3. La intención educativa tiene que ver con la generalización/aplicación	11%

En cuanto a los procedimientos de evaluación de los que se sirve el profesorado de educación infantil (tabla 3), sólo en un tercio de las observaciones se ha podido reconocer que la evaluación se orienta a identificar las necesidades de ayuda educativa del alumnado. En una muy amplia mayoría de casos (casi las dos terceras partes) las maestras no recurren a procedimientos de evaluación objetiva y sistemática, sino a estimaciones subjetivas.

En los casos en que se produce la evaluación, casi la mitad de las maestras opta por valorar la participación del alumno o alumna en función de su actividad y sus progresos anteriores, aunque el resto sigue, a partes iguales, comparando a unos niños con otros o con unos criterios normativos de rendimiento.

Tabla 3: Evaluación de las necesidades de ayuda del alumnado (los porcentajes expresan el promedio de la proporción del tiempo que cada actividad ocupa a las maestras)

1. No evalúa	38%
2. Evalúa el resultado como fin de la actividad	10%
3. Evalúa el proceso para identificar necesidades de ayuda	33%
4. Procedimiento de medida usado:	
4.1. Estimación subjetiva	30%
4.2. Medida objetiva de algunos/as alumnos/as	
4.2.1. Aleatoriamente	4%
4.2.2. A los más lentos o retrasados	5%
4.3. Medida objetiva común a todos	3%
5. Criterios de valoración	
5.1. Criterio normativo	11%
5.2. Criterio intersujeto	13%
5.3. Criterio intrasujeto	22%

Para terminar, la tabla 4 nos muestra las características de los recursos de ayuda empleados. En el 51% de los momentos de observación no se encontró que la maestra estuviese desarrollando alguna clase de ayuda; cosa que sí ocurrió en el 49% restante. En estos últimos casos, más de la mitad de las veces lo que hizo fue ampliar o intensificar la ayuda previa, también en un 16% de los casos se limitó a repetir la formulación inicial del reto. Sólo en un 4% de los casos la maestra adaptó el reto a las capacidades del alumno, simplificándolo, y en un 3% complementó los recursos del alumno con recursos especiales. Más de la mitad de las maestras concentran sus acciones de ayuda en los alumnos y alumnas con más necesidad de apoyo; no obstante, en un 12% de los casos es el alumnado quien reclama la ayuda y en un 9% de los casos no aparece un criterio definido de individualización.

Tabla 4: Recursos de ayuda educativa (los porcentajes expresan el promedio de la proporción del tiempo que cada actividad ocupa a las maestras)

1. No hay ayuda	51%
2. Ayuda	49%
2.1. Repitiendo la presentación inicial	16%
2.2. Intensificando las ayudas previas	26%
2.3. Simplificando el reto	4%
2.4. Con recursos especiales	3%
3. Individualiza la ayuda educativa	
3.1. No	5%
3.2. Ayuda a quien lo pide	12%
3.3. Ayuda a algunos al azar	4%
3.4. Ayuda a los alumnos/as con necesidad	28%

El cálculo de correlaciones nos ofrece algunos resultados reveladores acerca de cómo se organizan los procedimientos de enseñanza. Nos limitamos a las correlaciones entre las distintas categorías de actividad principal y las variables de más peso y sólo mencionaremos las correlaciones estadísticamente muy significativas. Para cada caso presentamos entre paréntesis tanto el valor de la correlación (c), como la probabilidad de error (p). Como puede verse, sólo hemos aceptado valores de p inferiores a 0'05; esto es, que nos aseguran una probabilidad de error estadístico inferior al 5% o, lo que es lo mismo, que podemos afirmar la relación entre las distintas variables con una seguridad superior al 95%. En muchos casos los márgenes de error son muy inferiores al 1%.

Las actividades introductorias se desarrollan en gran grupo ($c=0'5878$, $p=0'001$), se recompensan cooperativamente ($c=0'7187$, $p=0'000$), se evalúan adoptando criterios de valoración grupales ($c=0'4537$, $p=0'015$), se apoyan preferentemente en material audiovisual ($c=0'5761$, $p=0'001$) y evitan tanto la secuencia estructurada ($c=0'4008$, $p=0'035$), como las actividades de lápiz y papel ($c=0'4144$, $p=0'028$).

Las acciones orientadas a *organizar y estructurar la participación* del alumnado suelen ser incompatibles con las explicaciones ($c=-0'4468$, $p=0'017$), mientras que concurren frecuentemente con las circunstancias del recreo ($c=0'4021$, $p=0'034$); sorprendentemente no aparecen cuando se tratan contenidos relacionados con el área curricular de descubrimiento del medio ($c=-0'4509$, $p=0'016$) o cuando el contenido formal de la actividad está relacionado con el uso del lenguaje ($c=-0'4488$, $p=0'017$); sorprende menos que las maestras no estructuren la participación cuando tiene como objeto el juego ($c=-0'5012$, $p=0'007$).

Cuando la actividad principal consiste en *explicar contenidos de orden conceptual*, nos encontra-

mos con las únicas ocasiones en las que la forma de expresión usada para vehicular los contenidos es el lenguaje escrito ($c=0'7430$, $p=0'000$), también se aprovechan las salidas a espacios exteriores, tipo jardines, huertos, etc. ($c=0'5900$, $p=0'001$), esta actividad se corresponde típicamente con la intención educativa de compartir conocimientos ($c=0'5927$, $p=0'001$); en tales casos, el sentido de la evaluación es servir como finalización de la secuencia de aprendizaje ($c=0'5183$, $p=0'005$) y las ayudas suelen ser no individualizadas ($c=0'4178$, $p=0'027$).

Las ocasiones más típicas en las que la actividad principal de la maestra es *compartir la actividad de los niños y niñas* suelen ser aquellas en las que se canta o se hace algo similar ($c=0'4702$, $p=0'012$) y se observan mucho más frecuentemente en los grupos de niños más pequeños que los de mayores ($c=0'8031$, $p=0'000$), en esos casos, la maestra no suele evaluar las necesidades de ayuda ($c=0'4077$, $p=0'031$), si bien atiende las peticiones de ayuda que le dirigen los alumnos y alumnas ($c=0'4090$, $p=0'031$) y las ayudas consisten en simplificar el reto ($c=0'5033$, $p=0'006$); son actividades que, con frecuencia, transcurren en espacios interiores distintos del aula habitual ($c=0'4936$, $p=0'008$) y casi nunca adoptan, quizás por tratarse de actividades propias de los primeros niveles, una organización del tiempo rígida ($c=-0'5838$, $p=0'001$).

Las acciones destinadas a *establecer el control y poner orden*, recordemos que bastante frecuentes, suelen presentarse como indicaciones verbales ($c=0'4346$, $p=0'021$) y ligadas a alguna clase de intencionalidad educativa de tipo académico ($c=0'4237$, $p=0'025$), generalmente cuando los niños y niñas están trabajando autónomamente ($c=0'4719$, $p=0'011$) en pequeños grupos ($c=0'4303$, $p=0'022$) con el material didáctico ($c=0'4856$, $p=0'009$) y no cuando trabajan con los materiales de plástica ($c=-0'4368$, $p=0'020$) o contenidos de educación física ($c=-0'4172$, $p=0'027$).

Las actividades relacionadas con la *evaluación* aparecen ligadas a los contenidos curriculares del área de comunicación y representación ($c=0'6114$, $p=0'001$), en tareas individuales ($c=0'4998$, $p=0'007$), semiestructuradas ($c=0'4017$, $p=0'034$), con un desarrollo temporal flexible ($c=0'4077$, $p=0'031$), que usan formas de expresión gráfica ($c=0'4943$, $p=0'008$), casi siempre con el propósito de dar por terminada la actividad ($c=0'4391$, $p=0'019$) y prestando especial atención a los alumnos más lentos ($c=0'4095$, $p=0'030$); curiosamente no aparecen cuando se propone al alumnado el trabajo con material didáctico ($c=-0'5358$, $p=0'003$).

Aunque pueda parecer paradójico, nuestro estudio exploratorio indica que las maestras que prestan

más ayuda son también las que más se ausentan ($c=0'4755$, $p=0'011$) y castigan ($c=0'4983$, $p=0'007$), prefieren actividades individuales ($c=0'5482$, $p=0'003$) de lápiz y papel ($c=0'5679$, $p=0'002$) y, como nota más positiva, se preocupan más por la generalización de los aprendizajes ($c=0'5342$, $p=0'003$).

La *preparación de nuevas actividades* es típica de aquellas ocasiones en que las maestras suelen imponer el centro de interés ($c=0'5839$, $p=0'001$), recurriendo al material audiovisual ($c=0'5007$, $p=0'007$) y, quizás por ello, prefieren la organización del tiempo flexible ($c=0'4827$, $p=0'009$).

Las *ausencias o actividades ajenas a la actividad del alumnado* han aparecido relacionadas con la enseñanza de grupos de niños mayores ($c=0'4224$, $p=0'025$), que se ocupan en actividades de lápiz y papel ($c=0'4270$, $p=0'023$), generalmente con contenidos de matemáticas y con la intención educativa de promover la adquisición y uso de habilidades intelectuales ($c=0'6741$, $p=0'000$), organizadas rígidamente en cuanto a su duración ($c=0'5261$, $p=0'004$). Lógicamente estas ausencias no se producen cuando se está desarrollando una actividad de gran grupo ($c=0'5416$, $p=0'003$). Es interesante notar que, si bien en esas ocasiones la maestra no se interesa por evaluar las realizaciones de la totalidad del grupo, sí se muestra dispuesta para ayudar a quien lo requiera ($c=0'4755$, $p=0'011$).

En **conclusión**, pese al carácter explorativo del estudio, los resultados expuestos avalan la calidad del instrumento de observación que hemos diseñado. Por otra parte, la abundancia de datos no sume al estudioso en una confusión inevitable, como pudiera temerse, porque pueden fácilmente ordenarse e interpretarse en la pers-

pectiva del marco teórico presentado al inicio; es decir, se trata de resultados que, más allá de su significatividad estadística, tienen sentido real para el/la enseñante, pues remiten directamente a conceptos relevantes en la práctica educativa.

REFERENCIAS

- BASSEDAS, M. (1996). Una investigación en la escuela infantil: la actividad del niño como unidad de análisis. *Cultura y Educación*, 1, 9-15.
- COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- COLL, C., MARTIN, E., MAURI, T. y OTROS (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- HUGUET, T. (1993a). Pautas de observación en la Educación Infantil. 3-4 años. *Aula Material*, 10.
- HUGUET, T. (1993b). Pautas de observación en la Educación Infantil. 5 años. *Aula Material*, 17.
- HUGUET, T., PLANAS, M. y VILELLA, M. (1993). Pautas de observación en la Educación Infantil. 3 años. *Aula Material*, 14.
- LUQUE, A. (1997). La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. *Material de clases fotocopiado*.
- LUQUE, A., ORTEGA, R. y CUBERO, R. (1997). Concepciones constructivistas y práctica escolar. En: M^aJ. Rodrigo y J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

SUMMARY

Based on a constructivist approach of learning and teaching, the authors develop an observational methodology in the study of process of educational interaction adjustment in Infant School classroom and they present partial results of their research.

RÉSUMÉ

En partant d'une conception constructiviste de l'apprentissage et de l'enseignement, les auteurs développent une méthodologie observationnelle pour l'étude des processus de réglage de l'interaction éducative à l'école maternelle et on présente des premiers résultats de leur recherche.