

Alfabetización e interacción en educación infantil

Una relación simbiótica

Cristina Díez Vegas maestra de Educación Infantil y Licenciada en Psicología
Lucía González Arechavala maestra de Educación Infantil

Por qué trabajar en interacción

A pesar de que el hombre es un ser fundamentalmente social, la escuela se centra excesivamente en la adquisición de conocimientos de forma personalizada y, por tanto, en el desarrollo cognitivo del individuo. Sin embargo, como señala Garaigordobil (1995, p. 15) "en las últimas décadas diversos investigadores han enfatizado las relevantes implicaciones de lo social en el desarrollo humano, lo que ha promovido que en la actualidad las nuevas directrices de la Reforma Educativa subrayen la importancia de incluir en el contexto escolar programas que estimulen la socialización infantil, por ejemplo programas para desarrollar habilidades sociales, para estimular la conducta solidaria y altruista, para promover una disminución de las conductas agresivas e impositivas, etcétera."

El trabajo en grupo, como señalan Coll (1984), Lara (1995), Garaigordobil (1995) y Echeita (1995), favorece el proceso de socialización. Además, las situaciones cooperativas producen efectos beneficiosos en el desarrollo cognitivo (Coll y Colomina, 1990, Tudge y Rogoff, 1989, Rogoff, 1990, Lara, 1995, Echeita, 1995). Por ello, no es fortuito que hablemos de simbiosis en el encabezamiento de este artículo, ya que no solamente consideramos que la interacción entre iguales favorece la alfabetización, sino que además ésta brinda al educador una excelente oportunidad para educar a los niños en la cooperación y en el desarrollo de habilidades sociales.

En este artículo deseamos ofrecer muy brevemente unas *conclusiones prácticas*, interesantes para aquellos maestros que deseen que sus alumnos aprendan a leer y escribir entre iguales. Dichas conclusiones

han sido obtenidas a partir del análisis cualitativo(1) de grabaciones sistemáticas en vídeo de nuestros alumnos de Educación Infantil, cuando realizan diversas actividades lectoescritoras en colaboración con sus compañeros. Este trabajo está enmarcado dentro de un estudio longitudinal que tiene como objetivo analizar la mutua relación entre *alfabetización e interacción entre iguales* y que estamos llevando a cabo con una Ayuda a la Investigación Educativa concedida por el C.I.D.E.

Desarrollo de la investigación

Objetivos y metodología

Cuando nos planteamos abordar la alfabetización en grupo con niños de Educación Infantil, teníamos muy claro que *nuestro objetivo* no sólo era la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, sino que concedíamos una gran importancia al desarrollo de habilidades sociales que favorecieran el trabajo en grupo, compartiendo los diferentes puntos de vista, ofreciendo o pidiendo ayuda a los compañeros y aprendiendo a resolver positivamente los conflictos interpersonales.

En la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito a lo largo de la Educación Infantil, las maestras de este centro utilizan el *enfoque constructivista y significativo*, basado principalmente en las investigaciones sobre la adquisición del sistema alfabético de Ferreiro y Teberosky (1979), difundidas a los maestros a través de varios cursos impartidos por Miriam Nemirovsky en los C.P.R.

Nuestros alumnos comienzan a realizar diversas actividades en pequeño grupo ya desde los tres años, y la maestra les anima a que resuelvan sus dudas y conflictos entre ellos mismos, tratando de evitar el recurrir a la autoridad de la profesora. Para estos

PUBLICIDAD

niños, la introducción de una observadora y de una cámara de vídeo no suponen elementos extraños, pues desde el comienzo de su escolaridad llevamos trabajando con ellos de este modo. Además, intentamos brindar a los alumnos un modelo de maestros dispuestos a colaborar entre sí, realizando actividades con grupos interniveles, compartiendo experiencias y materiales, etcétera.

Todas las grabaciones de los alumnos han sido realizadas en el *entorno natural del aula*, evitando la artificialidad de las situaciones clásicas de laboratorio. Por ello, mientras el grupo que está siendo grabado está trabajando, se acercan otros niños a hablar con ellos, bien ofreciéndoles su ayuda o bien distrayéndoles de su actividad. La visión repetida de estas grabaciones nos ha permitido realizar un análisis cualitativo de la información recogida y obtener una serie de conclusiones muy interesantes que queremos constatar en este breve artículo.

Diseño de las actividades

La experiencia a lo largo de estos años de investigación y de trabajo en el aula nos ha enseñado que del diseño de la tarea depende en gran medida la dinámica de la interacción. Tanto es así que nos atreveríamos a otorgarle un protagonismo muy especial.

El diseño de actividades en Educación Infantil, cuando se ha abandonado el uso de métodos de lectoescritura propuestos por las diferentes editoriales, es siempre complejo. Pero aún lo es más si estas actividades van destinadas a su resolución en pequeño grupo. A menudo, cuando empezamos a plantearnos este enfoque de trabajo en clase, la pregunta surge de inmediato: ¿qué actividades podemos programar para que este modo de trabajar en interacción sea realmente enriquecedor y ayude a avanzar a nuestros alumnos? Esta cuestión se hace más compleja cuando el profesor no sólo pretende que sus alumnos avancen en el conocimiento y apropiación del lenguaje escrito –y nos referimos al lenguaje escrito y no solamente al sistema de escritura–, sino que además pretende que aprendan a colaborar, compartir sus propias ideas y ayudarse mutuamente.

Pues bien, la respuesta no puede ser nunca una “receta”. Las tareas pueden ser variadísimas, dependiendo de la clase –es diferente un grupo de 24 alumnos de 4 años

en un colegio de la ciudad que una escuela unitaria con seis niños de 3, 4 y 5 años–; del momento –no es igual plantearse un trabajo en pequeño grupo, ni las expectativas pueden ser las mismas, un lunes del mes de noviembre que dos días antes de las vacaciones de Navidad–; y sobre todo en función del objetivo concreto que se pretenda alcanzar con esa tarea. Es en este último aspecto donde, analizando nuestra labor a lo largo de estos años, más fallos hemos detectado. Las dos conclusiones más relevantes son:

a) Es fundamental determinar *a priori* qué aspecto lectoescritor queremos trabajar en cada actividad concreta, y ofrecer al grupo la tarea ya solucionada en el resto de aspectos de posible discusión. Esto no se debe entender como un intento de dar mayor o menor importancia a ese aspecto concreto de la alfabetización, sino como la pretensión de trabajarlo en profundidad, aplazando el resto de los objetivos para trabajarlos en tareas posteriores. Por ejemplo, si en un aula de cuatro años en la que han decidido escribir en el diario de la clase “ayer fuimos a ver el río Arlanzón”, se pretende trabajar el problema de dónde continuar escribiendo cuando termina un renglón –a la derecha o a la izquierda del siguiente–, intentaremos que no se pierdan en discusiones, por ejemplo, sobre el trazado de las letras o acerca de si “Arlanzón” se escribe con la “z” como propone Lorenzo, o con la “c” como defiende Celia. En tal caso quizás sea mejor ofrecer al grupo las letras móviles ya seleccionadas para componer dicha frase y un soporte pequeño donde inexorablemente deban cambiar de renglón. De este modo propiciaremos que surja, dentro del pequeño grupo de trabajo, la discusión y razonamientos sorprendentes acerca del renglón. Si multiplicáramos los aspectos susceptibles de debate fácilmente conseguiríamos que los alumnos se perdieran en discusiones muchas veces estériles e infructuosas, ya que a cada componente del grupo, en un momento determinado, puede preocuparle un tema muy concreto y diferente al de sus compañeros.

b) Por otra parte, podemos adaptar una misma actividad a los distintos grupos que la realicen. Por ejemplo, si los agrupamientos son homogéneos, al grupo de alto nivel lectoescritor podemos pedirle que componga con letras móviles el nombre de dos ani-

males que han aparecido en el vídeo de Educación Ambiental. Sin embargo, al grupo que se encuentra en la etapa de escritura vocálica –AIOA para escribir “mariposa”– podemos ofrecerle ya colocadas en su lugar las vocales de dos animales que nos interesen y pedirles que coloquen las consonantes; es decir les escribimos las letras “_A_O” y “_A_O” y les ofrecemos las letras “G”, “T”, “S” y “P” para que compongan “gato” y “sapo” y se den cuenta de que dos palabras distintas pueden llevar las mismas vocales.

En definitiva, es cada profesor y su grupo quien debe ir avanzando en el diseño de las tareas apropiadas para su clase, aunque ayuda mucho el poder analizar, compartir y discutir con otros profesores tanto el proceso como el producto de las actividades realizadas. Para ello, la grabación en vídeo de diversas sesiones de trabajo en grupo de los alumnos nos parece un recurso de gran ayuda.

Algunas conclusiones más

A pesar de conocer y haber constatado las ventajas de la interacción entre iguales –siempre que reúna determinados requisitos–, somos conscientes de que *el trabajo en pequeño grupo no debe ser exclusivo*, y por ello no abandonamos en el aula la práctica de actividades realizadas en gran grupo o individualmente. Sí que excluimos de nuestra práctica diaria actividades competitivas, pues nuestro objetivo no es crear personas *competitivas* sino *competentes* en la sociedad que les toca vivir.

El trabajo en grupo, favorecedor de las habilidades sociales y del desarrollo cognitivo, debe ir inserto en el proyecto educativo del centro y afectar al conjunto de la enseñanza y de los aprendizajes; no debe limitarse a una estrategia para romper la monotonía en el aula ni para hacer más agradable la vida escolar, ni mucho menos ser una estratagema para que el maestro descanse mientras los niños trabajan en equipo. Tampoco puede ser considerada negativamente, como un elemento distorsionador de la atención y por tanto del aprovechamiento del período lectivo. Sólo en el contexto de una *práctica diaria en el aula* nos será posible obtener los enormes beneficios que este modo de organización escolar puede repor-

tar, pues el trabajo en grupo no se puede relegar a momentos aislados ni inconexos entre sí.

Consideramos además que un requisito fundamental para formar a los alumnos en este tipo de trabajo es la existencia de una verdadera *labor en equipo por parte del profesorado*, no solamente en Educación Infantil sino también en Primaria. Frecuentemente, a lo largo de la E.P.O., se sitúa físicamente juntos a los alumnos, pero no se les permite construir conjuntamente el conocimiento. Por otra parte, se prima un bonito trazado de las letras, frente a una escritura creativa y funcional. Nosotros vamos más allá: pretendemos convertir a nuestros alumnos en buenos productores de textos, en situaciones cooperativas. El análisis detallado de nuestra experiencia, realizado a partir de las grabaciones del trabajo en grupo, nos ha permitido tanto mejorar nuestra práctica docente, aprendiendo de nuestros alumnos, como favorecer su desarrollo cognitivo, social y afectivo. ☺

(1) En esta investigación hemos elaborado inductivamente un sistema de análisis multidimensional, que nos ha permitido registrar los más de 10.000 turnos conversacionales transcritos a partir de las grabaciones en vídeo obtenidas a lo largo de dos cursos consecutivos en un aula de Educación Infantil. Por razones de espacio no podemos presentar el análisis cuantitativo de los datos hallados, por lo que éste será desarrollado en artículos posteriores.

Bibliografía

- COLL, C.: “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”. En: *Infancia y Aprendizaje*. Nº 27 y 28 (1984), pp. 119-139.
- COLL, C. y COLOMINA, R.: “Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”. En: Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación. II*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- ECHETA, G.: “El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje”. En: Fernández-Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (eds.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A.: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.
- GARAIGORDOBIL, M.: *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Biblioteca de Psicología. Desclee de Brouwer, 1995.
- LARA, F.: “Interacción entre iguales y aprendizaje cooperativo”. En: Beltrán, J. y Bueno, J.A. (eds.): *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo, 1995.
- ROGOFF, B.: *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press, 1990. (Trad.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Madrid: Paidós, 1993).
- TUDGE, J.R.H. and ROGOFF, B.: “Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives”. En: Bornstein, M. y Bruner, J. (eds.): *Interaction in human development*. NJ: Erlbaum, Hillsdale, 1989.

PUBLICIDAD