

Proyectos de realización práctica: una perspectiva del pensamiento y de la acción de una educadora

Marília Mendonça

Escola Superior de Educação(*)

Universidade del Algarve



RESUMEN

Es intención de la autora dar a conocer parte de un estudio exploratorio, realizado en una Guardería Infantil pública. Utiliza como marco conceptual el paradigma del pensamiento del profesor e intenta describir, analizar y evaluar el pensamiento y la acción de una educadora con experiencia, bajo una perspectiva personal, didáctica e institucional. A nivel didáctico, la autora ha identificado una estrategia que ha designado como "proyectos de realización práctica". El presente artículo estudia algunos de los aspectos más significativos de este análisis.

Origen y contexto del estudio

Es mi intención dar a conocer parte de un estudio exploratorio, realizado en una Guardería Infantil pública, en el año lectivo de 1994/95, con una educadora con experiencia profesional que recibió, en ese año, a educadoras en período de prácticas de la Escuela Superior de Educación de la Universidad del Algarve.

Este estudio se ha centrado en la observación y descripción de la práctica educativa de la educadora, a fin de comprender y analizar su pensamiento y su acción, según una perspectiva **personal, didáctica e institucional**.

En el origen de este trabajo estuvieron motivos personales o autobiográficos, y criterios epistemológicos y sociales. Por lo que concierne a las razones autobiográficas, mi trayectoria profesional (primera-

mente como educadora de Infancia, y después como formadora de formadores, con un enfoque especial en la coordinación de las prácticas) está ligado, a través de mi propia experiencia, a los problemas y a las preocupaciones de las educadoras. Así, a partir de esta situación he desarrollado el proceso de investigación, a fin de asegurar que la voz de la educadora y mi propia voz, en reflexión conjunta fueron oídas de viva voz y de modo articulado. Goodson (1992) se refiere a este aspecto como fundamental para un tipo de investigación que intenta dar un estatus al saber del profesor.

En el plano epistemológico, son varios los estudios que destacan la necesidad de producir un conocimiento sobre la práctica que pueda ser transferido para la intervención de otros educadores, a fin de mejorar sus prácticas (Early Childhood Service

(*) Escuela Superior de Educación. Faro. Portugal.



the European Community, Bairrão y Tietz, 1995). Ese conocimiento sobre la práctica ha sido investigado por diferentes autores, entre otros Elbaz (1983), y Connely y Clandinin (1985), que describen, desde un punto de vista interpretativo, el tipo de conocimiento que los profesores adquieren y desarrollan.

En el plano social y en el contexto actual, el Consejo Nacional de Educación, en un dictamen elaborado por Formosinho (1994), realza la importancia de la Educación Infantil que, si es de calidad, tiene un impacto duradero en la vida posterior de los niños; y que cuando no es de calidad representa, en este ámbito, una oportunidad perdida. Según Weikart (1989), mejorar de facto la calidad de la práctica es un aspecto determinante, así que la Educación Infantil es una de las mejores inversiones que una sociedad puede hacer. La Ley Base, aprobada recientemente en Portugal, estipula como principio general que *"la educación preescolar es la primera etapa de la educación básica en el proceso de educación en el transcurso de la vida"*. Este enunciado reivindica la construcción de una disposición para aprender que permanezca a lo largo de toda la vida.

Metodología

Este estudio se basa en un marco conceptual cualitativo de índole hermenéutica, fenomenológica e interpretativa, según los trabajos de Guba y Lincoln (1985), y también en los presupuestos teóricos del paradigma del pensamiento del profesor, de acuerdo con los trabajos realizados por Marcelo (1989; 1992; 1994; 1995).

Tiene como premisas fundamentales al profesor como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y crea rutinas en el transcurso de su actividad profesional (Marcelo, 1994: 95). En segundo lugar, se admite que los

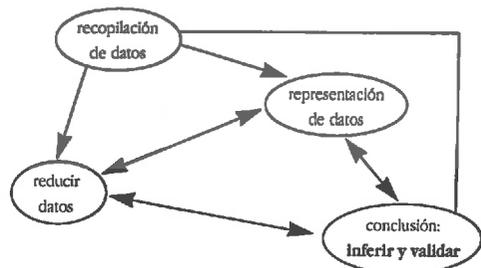
pensamientos de los profesores guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983; Marcelo 1987). Esta corriente defiende que la investigación educativa entiende los procesos educativos a través de su complejidad, es decir, como fenómenos con significado e intención propia: por lo tanto hay que comprender la educación antes que explicarla. Su énfasis reside en los procesos de enseñanza y en su construcción práctica, a partir de los puntos de vista de sus protagonistas.

Metodológicamente, este estudio de cariz exploratorio constituye un **"estudio de caso"**. Denny (1878, cit. por Marcelo, 1994: 18) define el estudio de caso como *"un examen intensivo o completo de una faceta, una cuestión o los acontecimientos que suceden en un marco geográfico, en el transcurso del tiempo."* A fin de clarificar la naturaleza de los estudios de caso y diferenciarlos de otros métodos de investigación, conviene que nos detengamos en sus características comunes (Hamilton, 1993; Walker, 1983; Ball, 1984; Atkinson y Delamont, 1986; Ying, 1987 cit. en Parrilla, 1992), que pueden ser sintetizadas a través de las siguientes palabras-clave: "totalidad", "particularidad", "realidad", "participación", "confidencialidad", "negociación" y "accesibilidad". Estas características determinan las dimensiones más específicas de los estudios de caso. Insistimos en el carácter sistemático e interactivo del mismo. El presente estudio se refiere a un caso único (Bogdan, 1994): una Guardería Infantil, una educadora, un grupo de veinticinco niños, un aula, un "proyecto de realización práctica".

El proceso de recogida de datos tuvo lugar de febrero a junio de 1995, siendo utilizadas las siguientes técnicas: entrevista semiestructurada, observación participante y análisis de documentos.

Dar sentido a los datos cualitativos significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones y justificaciones hasta

llegar a una cantidad manejable de unidades de significación. Huberman y Miles (1994) destacan lo que consideran como el análisis cualitativo, mediante tres formas de actividad que se desarrollan en simultáneo, constituyendo un proceso interactivo y cíclico, como muestra la figura representada abajo:



Componente del análisis de datos. Modelo interactivo (Huberman y Miles, 1994).

Las ideas generales se representan por códigos. Los códigos reducen las declaraciones del sujeto del estudio a un sistema menos complejo y ambiguo de anotación. Representan, además, un esfuerzo interpretativo de quien investiga. Huberman y Miles establecen diferentes tipos de códigos en consonancia con el interés del investigador. Establecen códigos *descriptivos*, *interpretativos* y *explicativos*. En mi trabajo seleccioné códigos interpretativos. Existen tres vías para la elaboración de un sistema de códigos. La primera se denomina **inductiva**, consistiendo en abordar la recompilación de datos sin ningún esquema previo o codificación emergente. La segunda se denomina **deductiva**, estableciendo un marco teórico previo. Una tercera, que es la que utilicé en este estudio, integra la posibilidad de añadir las dos componentes, la inductiva y la deductiva. Así, la recopilación de los datos se sucedió de forma sistemática, haciendo dialogar lo que emergía con aquello que ya sabía. En este caso, entendí que una unidad de análisis es una frase, "o serie de frases que expresan una idea más o menos completa,

que tenga una función específica y que revelen un determinado nivel de reflexión" (Taba, Simon y Boyer, 1974: 628, cit. por Marcelo, 1995). Reuní los datos en tres grandes dimensiones: personal, didáctica e institucional. La dimensión personal se manifiesta cuando la educadora se refiere a sí misma como persona, como educadora, en las declaraciones sobre sus creencias, sobre sus experiencias pasadas y futuras. La dimensión didáctica incluye las referencias a situaciones concretas de la dinámica del aula, como por ejemplo los niños, el aprendizaje, la organización de la sala y la planificación. La dimensión institucional caracteriza el lugar, la interacción con las familias y la comunidad.

SISTEMA DE CATEGORIAS PARA ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS

Dimensión personal:

CRE creencias

PRE preocupaciones

ATD actitud investigadora

Dimensión didáctica:

Niño/aprendizaje

CNO conocimientos previos

API aprendizaje interactivo

APS aprendizaje significativo

RES resolución de problemas

JUEG el papel del juego en los aprendizajes

El Espacio/Tiempo/Grupo

GES gestión de la sala

TAL talleres

ESC escenarios pedagógicos

CLI clima relacional

La Educadora

PLA planificación

OBJ objetivos

CON contenidos

ACT actividades

EVL evaluación

IND intervención directa

INI intervención indirecta

PAP papeles de la Educadora

ZDP intervenir en la zona de desarrollo próximo

Dimensión institucional:

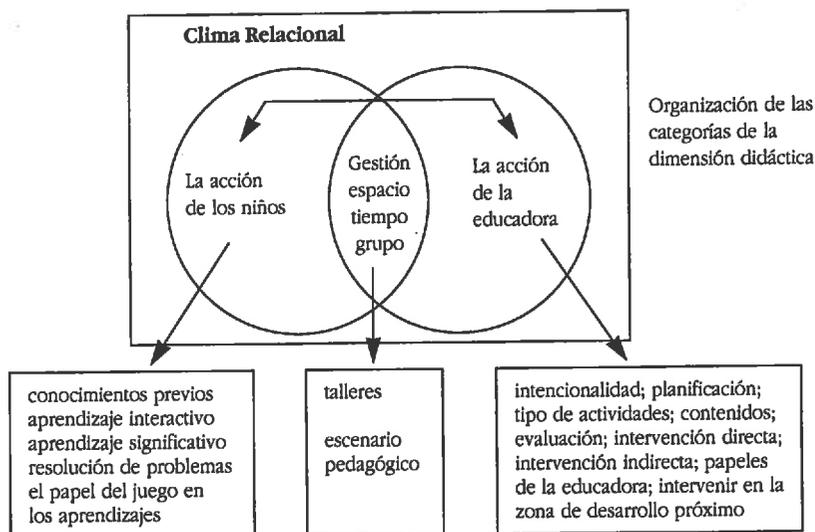
TIN tipo de institución

RLM relación con el medio

RLF relación con las familias

Para el análisis de las observaciones nos situamos en la dimensión didáctica y en las diferentes categorías que ya habíamos encontrado en el análisis de las entrevistas: así podríamos realizar un análisis comparativo entre lo que la educadora pensaba y como de facto actuaba. En este estudio de los datos hemos utilizado la inducción analítica, consistiendo en desarro-

llar, primeramente, la situación seleccionada, para en seguida encontrar una variable que nos permitiera seguir analizando todas las categorías que integraban la dimensión didáctica. Hicimos una nueva lectura y encontramos una doble variable: se trata de la **contribución de los niños** y de la **contribución de la educadora** en la gestión del espacio/tiempo/grupo del aula /institución.



La contribución del niño se refiere al modo como él vive los quehaceres diarios del aula / institución y las tareas, actividades y juegos que realiza. **La contribución de la educadora** se refiere a la forma como esta entiende y organiza su práctica. Destaco la organización del espacio/tiempo/grupo porque la entiendo como el tercer factor que influye en la actividad educativa; el clima relacional, por su parte, es lo que incluye todos los aspectos.

El contexto de pensamiento y de acción

Consciente de que los estudios descriptivos e interpretativos contribuirán a dar una mayor visibilidad al conocimiento

práctico de las educadoras de infancia y teniendo presente las tres dimensiones consideradas –personal, didáctica e institucional–, me limitaré, a causa de la extensión posible de este artículo, al análisis de la dimensión didáctica.

He interpretado, a través del análisis del pensamiento y de la acción de la educadora con quien he trabajado, una estrategia didáctica que designamos como **“proyectos de realización práctica”**, definidos a partir de un proceso interactivo entre los niños, la educadora, las familias y el ambiente educativo. Constituyen una zona potencial del desarrollo y dinamizan un conjunto de tareas, actividades y juegos, mediados por la búsqueda de información, por la construcción de materiales y recursos que se pueden organizar en es-

cenarios pedagógicos en donde todo lo que se piensa y se hace tiene sentido para los niños. Eso permite el desempeño de papeles a través del juego dramático. Introducen en el contexto en donde el centro está inserto y los niños los concretan con la ayuda de pares más capacitados, incrementando conocimientos, capacidades, sentimientos y disposiciones. Encontré tres momentos-clave en este proceso que son indivisibles: **la emergencia, el desarrollo y la comunicación/evaluación.**

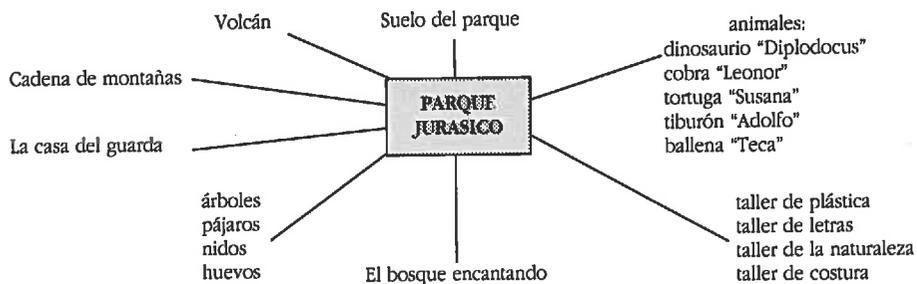
El proyecto de realización práctica vivido con más intensidad por este grupo de niños fue designado como **"Parque Jurásico"**. Interpretamos la selección de esta temática por la influencia ejercida a través de los medios de comunicación de masas de la película (entonces novedosa) "Jurassic Park", y aun a través de las exposiciones sobre dinosaurios. Además, el centro se encuentra en las cercanías de un coto —"a reserva do Sapal"— una zona protegida con diferentes especies en extinción, lo que estimuló su interés. *"Los niños, cuando llegan al centro, traen una vida llena de experiencias. Me preocupo, por lo tanto, por descodificar lo que cada niño trae de su vida cotidiana, aquello que forma parte de su mundo social. Empezamos por consiguiente a aprender a que nos guste estar juntos"* (Entre. nº 1). De acuerdo con Dearden (1983:155), contemplamos cuatro criterios básicos en la selección de esta problemática a la cual atribuimos relevancia educativa: 1) la aplicabilidad inmediata a la vida de los niños porque estos manifestaban necesidad de descodificar los mensajes que los diferentes contextos les enviaban, intentando entender esos fenómenos y comparándolos con su realidad cercana; 2) la contribución a un plan de estudios equilibrado —verificamos que los proyectos constituyen la parte del plan de estudios que la educadora orienta intencionalmente; así, esta componente, siendo la más estructurada, permite equilibrar las potencialida-

des de los niños dando coherencia y continuidad a su trabajo; 3) valor en la preparación de los niños para la escuela, es decir, ayudándolos a sentirse en una disposición para aprender en el transcurso de su vida, teniendo en cuenta las tres grandes áreas de contenido: la formación personal y social, el binomio expresión/comunicación y el conocimiento del mundo; 4) la ventaja de profundizar esos asuntos en el centro o en otro lugar cualquiera.

Fase de Emergencia. Los niños llevaban diariamente al centro miniaturas de dinosaurios y expresaban sus emociones a través del juego simbólico y de las numerosas conversaciones realizadas. *"...nos reunimos en gran grupo para elegir un símbolo para nuestra aula, algo que nos ligase afectivamente. Los niños escogieron el dinosaurio Rex por ser el más fuerte"* (Entre. nº 1). Fue necesario investigar sobre los dinosaurios: ¿En dónde vivieron? ¿Cómo eran? ¿Qué comían? Rogamos la colaboración de las familias y juntos descodificamos alguna información. Llegamos a saber que grandes cambios sucedieron en nuestro planeta y que los volcanes tuvieron un papel significativo tanto en la vida de los dinosaurios como en la de todos los seres vivos. Descubrimos que existió un grupo de dinosaurios que comía hierba (herbívoros) y otro grupo que comía carne (carnívoros). Para entender mejor estos fenómenos y poder compararlos con algunos problemas que las especies en extinción presentaban en nuestro coto definimos —en la confluencia de los intereses expresados por los niños y de la intencionalidad educativa reflejada por la educadora y las estudiantes de práctica— una intención osada: **recrear un parque jurásico a nuestra manera.**

Fase de Desarrollo. Al revés de la representación espontánea, los proyectos implican intelectualmente a los niños en la planificación anticipada y en actividades, juegos y tareas variadas. Permiten también que los niños hagan opciones y las asuman ante al grupo. Estas pueden ser pensadas cuando planificamos: ¿Qué hacer? ¿En dónde? ¿Cuándo? ¿Con quién? *"Al comienzo, los niños hicieron muchas propuestas... querían dinosaurios grandes de su tamaño y un bosque simulado... querían un volcán para representar el ambiente en donde habían vivido esas criaturas prehistóricas..."* (Entre. nº 1). El primer elemento a cons-

truir fue el volcán y el suelo del parque. “..fue un proceso descodificado a partir de consulta bibliográfica con la asistencia de las familias” (Entre. nº 3). Durante su construcción exploramos el plástico en su sonoridad y en otros aspectos sensoriales: palpamos, oímos. Al momento descubrimos que el plástico estaba cerrado. Se transformó, entonces en un túnel: pasamos por dentro, miramos a través de la transparencia, percibimos las diferencias de temperatura y los diferentes planos topológicos.



Este proceso requirió tres períodos distintos: los de **planificación corta**, pues a los niños de esta edad hay que recordarles con frecuencia la manera de organizar las tareas, sobre todo los juegos y las actividades en grupo pequeño; los de **análisis continuo**, para evaluar lo que se hizo y lo que faltaba por hacer, ayudando a crear un sentimiento de pertenencia a un grupo y a mirar sus producciones de forma crítica; y los de **estructuración de la acción**, para seguir integrando los nuevos elementos que emergen de la acción y poder enriquecer la orientación de la **investigación** a realizar, así como la **construcción** de los materiales, recursos y el propio **juego dramático**.

En el desarrollo del proyecto todas las áreas del programa de enseñanza fueron integradas. Destacamos de entre las actividades de **investigación** las visitas realizadas al exterior para observar, comprar libros y explorar los problemas de nuestro coto, y también el acompañamiento de los acontecimientos culturales que iban ocurriendo. Potenciamos así el área de contenido sobre el conocimiento del mundo. En las actividades de **construcción**, mientras que los elementos escénicos se iban realizando, teníamos que conversar y discutir para resolver cómo lo haríamos, posibilitando el desarrollo de las capacidades básicas. Fuimos compilando nuestros descubrimientos en libros informativos y elaboramos muchos libros de historias inventadas por los niños. Con relación al abordaje de la matemática fueron realiza-

Fue una experiencia increíble. Los elementos escénicos siguieron siendo construidos movilizandolos las competencias básicas de aprendizaje. “...Tenemos que partir de aquello que es el niño, de nuestro conocimiento sobre él, para poder crear situaciones que estén un poco por encima de aquello que él ya sabe, a nivel de las actitudes, conocimientos y habilidad” (Entre. nº 2). Por fin, podríamos representar los elementos y los talleres que integraron nuestro parque con el siguiente esquema:

das muchas actividades relacionadas con las partes que tuvimos que medir: utilizamos balanzas para pesar y descubrimos que había materiales más leves y otros más pesados, clasificamos y catalogamos objetos, jugamos al descubrimiento de los materiales que podrían formar conjuntos. “...un día fuimos al campo y trajimos muchas flores, las organizamos por colores y constituímos montículos con un hilo alrededor. Verificamos el número de elementos y concluimos que el conjunto de las flores amarillas tenía más elementos que el conjunto de las flores azules” (Entre. nº 4). Algunos niños quisieron representar esta experiencia en el papel. Aprendimos a hacer cordón de lana para nuestro bosque del miedo. Utilizamos muchas técnicas de pintura, de recorte, de moldear con pasta de papel, arcilla, etc. Jugamos con nuestro cuerpo y exploramos los sonidos del parque. Grabamos incluso una cinta magnetofónica y aprendimos muchas canciones. Potenciamos el área del contenido de la expresión/comunicación.

El juego dramático nos permitió la creación de pequeños guiones. El Dinosaurio Diplodocus fue un personaje muy significativo. Los niños suponían que le iban contar secretos y que los escuchaba, jugaron roles sociales cuando interpretaron el papel de guarda del científico, papeles psicodramáticos en el bosque del miedo, representando situaciones que les provocaban temores, y papeles psicodramáticos cuando experimentaban las acciones que les son propias, fingiendo que

dormían, que era de noche o de día. Experimentaron en sus juegos dramáticos una unidad de sentido muy análoga al universo de sus relaciones sociales. Como refiere R. Ortega (1996), en el juego se juntan todas las líneas del desarrollo cognitivo, social y comunicativo. El área del desarrollo personal y social englobó todo este proceso.

La fase de comunicación/evaluación integró una perspectiva ecológica y sociocultural. El proyecto surgió en la interacción con el contexto y es reenviado a él para ser valorado. En esta fase, los niños comparten la comprensión que adquirieron sobre las situaciones exploradas en el transcurso del proceso. Destacamos las tres situaciones con las cuales culminamos este proyecto: un día abierto a la comunidad (los niños fueron los emprendedores: ayudaban a los familiares a realizar las actividades, juegos y tareas que el espacio recreado ofrecía, bien en los talleres, bien en los escenarios pedagógicos, explicando y revelando todo lo que aprendieron; una visita conjunta con las familias al coto "do Sapal", explicando los cuidados en la preservación de los animales; la entrega de un pequeño castaño al señor Alcalde para que tomara cuenta de él ("*...no permita que corten nuestro castaño ya viejo, ni que escriban en su tronco*" [Carlos]) y de un pequeño folleto con dibujos y con los mensajes más significativos. Después de este proceso, ha sido más fácil entender la vida para todos nosotros, destacando como mensaje la valoración de las relaciones entre los seres vivos como seres autónomos y la necesidad de preservar nuestro equilibrio ecológico.

La contribución de los niños fue auténtica e intensa en este proceso, sobre todo en la manera como se implicaron en la búsqueda de información, en la construcción de los materiales y recursos y en la creación de pequeños guiones como soporte para el juego dramático. Ellos fueron coautores de todo el proceso vivido. Al niño se le atribuyó capacidad para producir ideas, crear, comunicar, decidir, planificar y evaluar. El niño fue considerado un ser completo, con talentos múltiples que se actualizan en interacción con los diferentes contextos que le rodean desde los más cercanos a los más distantes.

Katz (1997:91) refiere que, *en la práctica, el principio fundamental de la interac-*

ción es la existencia de un contenido relevante, rico, implicador y significativo. A su vez, cuanto más nuevos son los niños más posibilidades tiene la interacción de facilitar sus aprendizajes. El contenido de este proyecto emergió de la descodificación de sus conocimientos previos, de sus experiencias e intereses expresados; no fueron inventados, fueron reales. También Rogoff (1982) demuestra que un entorno significativo potencia las capacidades intelectuales de los niños.

Los niños construyeron conocimientos de forma significativa, pues tuvieron la oportunidad de relacionar lo que estaban aprendiendo con lo que ya sabían. "*...cuando discutimos de donde nacen los animales, Carla explicó que ella había crecido en la barriga de la madre y que los pájaros nacen de los huevos...*" (Entre. nº 5). Quisimos saber más y fuimos encontrando respuestas, ayudando a cada niño a explicitar su comprensión sobre los asuntos, a través de diferentes lenguajes: verbal, gráfico o del juego de roles. "*...durante la construcción del dinosaurio Diplodocus*" (Entre. nº 5) realizado con la ayuda de algunas madres, un proceso que catalizó la curiosidad de los niños, "*...hubo necesidad de acabar la pintura del animal. Los niños decidieron quiénes lo harían y cómo lo harían*" (Entre. nº 6). Este proceso potenció las capacidades de la motricidad fina, imaginación, significado afectivo, información nueva y experiencia concreta, porque surgieron problemas prácticos. "*...cuando montamos las patas fue difícil; la estructura tuvo que ser en alambre...*" (Entre. nº 6). La tentativa y el error fueron una constante, pero esos momentos de incertidumbre nos llevaron a desarrollar un pensamiento complejo y a realizar con la ayuda de los otros lo que no seríamos capaces de hacer solos (Vygotski 1992).

Experimentamos momentos generadores de creatividad y energía que alimentó permanentemente nuestra dinámica y el

juego dramático, porque los niños de esta edad tienen una apetencia enorme de construir conocimientos a partir de guiones. Según las investigaciones de Nelson (1986; vid. también Frensd, 1985, cit. en Katz 1997:47) "*en los niños más pequeños su procesamiento cognitivo es contextualizado de acuerdo con la experiencia de cada día*". Estas investigaciones sugieren que los niños están constantemente empeñados en reorganizar los datos que recogen de la experiencia primeramente en acontecimientos y después en guiones. Un guión especifica los actores, las acciones, los recursos y los materiales utilizados para alcanzar los objetivos de los acontecimientos descritos.

La contribución de la educadora fue auténtica e intensa en la forma como ella entendió y organizó su práctica. Participó con todo su potencial, animada por una curiosidad intelectual, despierta diariamente por la alegría de cuestionar, descubrir, saber estar atenta y silenciosa en presencia de los seres y de las cosas, escuchando al otro y haciendo dialogar las acciones de los niños con su intencionalidad educativa.

La planificación se caracterizó por la flexibilidad. Su intuición jugó un papel importante: reconcilió el proceso evolutivo y la coherencia de una aproximación cíclica consistente en el seguimiento de las fases del proyecto. La educadora intervino directa e indirectamente. Como ejemplo refiere: "*...cuando organizamos el taller de los científicos, escuché lo que los niños sabían de los pájaros, del coto, dándoles tiempo... hablamos de los gusanos de seda y registramos las fases del ciclo de su vida*" (Entre. nº 6).

La educadora motivó, ayudó y confrontó a cada niño mostrando a veces su desacuerdo, para que éste fuese capaz de asumir sus opciones o superar problemas. La educadora dice que siente que de cuando en cuando también es modelo. "*...justifico siempre lo que hago y las decisiones que to-*

mo... porque nada se hace que no tenga un significado y que ellos no perciban porqué" (Entre. nº 3). Encontramos tres papeles específicos en la acción de la educadora con los niños: creadora de situaciones, cuando hizo variar las actividades, juegos y tareas, canalizando las producciones de los niños para el proyecto; observadora, descodificando los mensajes de los niños, registrando y analizando su propia intervención; y actor participante cuando jugó con el niño dentro de la situación a estructurar, ayudándolo a encontrar puntos de referencia.

Actuó en la zona potencial del desarrollo según Vygotski (1992): "*...tenemos que percibir cuando el niño necesita ser ayudado para ir más allá. El hace con nuestra ayuda o la de pares más capacitados algo que no sería capaz de hacer solo*" (Entre. nº 4).

La gestión del espacio/tiempo/grupo medió la acción de los niños y la de la educadora, estudiantes de práctica y familias. Eso fue considerado por mí como el tener factor educativo. Influenció la naturaleza de las actividades y la manera como los niños se relacionaron entre sí y gestionaron los recursos humanos/materiales construyendo una disposición para aprender a aprender.

La organización del espacio derivó de la dinámica del grupo y de las intenciones educativas reflejadas de la educadora, expresando por fin los aspectos idiosincráticos del grupo. Destacamos en esta organización los talleres que estructuraron las tareas y las actividades de los niños de acuerdo con los proyectos a desarrollar. El taller de los científicos integró diferentes tablas para registrar los cambios estudiados: la altura de los niños; el ciclo de vida del gusano de seda, etc.. En el taller de las letras los niños construyeron un franelógrafo y todas las letras del abecedario, con el cual primeramente aprendieron a escribir sus nombres y después copiaban las palabras que querían. En el taller de expresión

plástica todos los animales fueron confeccionados. En el taller de costura se hizo el bosque del miedo, los pájaros de lana, etc. Junto con los talleres permanentes surgieron algunos temporales que servían de soporte a algo no inmediato. Algunos de estos talleres estaban integrados en el parque, mientras otros no. A la organización del espacio, en tres dimensiones y simbolizando el parque jurásico, le llamamos escenario pedagógico. Según Mendonça (1994:71), "él integra un lugar, un espacio con materiales, un tiempo en donde el niño experimenta la vida indagando, construyendo, jugando papeles y situaciones de su universo social". La organización de nuestro espacio-aula reflejó nuestra interacción con un espacio más amplio. Mientras tanto, reconocemos en la organización del centro educativo englobado por el medio social en que los niños están inseridos la perspectiva del modelo teórico de Bronfenbrenner (1987).

El tiempo fue gestionado de forma flexible, aunque existiesen momentos que se repitieron con una cierta periodicidad, sobre todo los momentos de análisis y de participación en gran grupo, así como las actividades de rutinas conocidas por los niños, que sabían lo que podrían hacer y su sucesión.

El grupo es una estructura privilegiada de sociabilidad, de interacción entre niños y adultos con saberes diferentes, que se confrontan entre sí para resolver cuestiones planteadas por las tareas comunes. Eso fue uno de los aspectos más facilitadores de los aprendizajes realizados en este proyecto. Privilegiamos el trabajo y el juego en pequeño grupo y entre pares, existiendo también momentos de gran grupo y momentos individuales. Todos los elementos interactuaron unos con otros creando un dinamismo propio y un clima relacional humano auténtico, en donde en la expresión de todos interactuó una energía que emergió del corazón.

Consideraciones finales

Este proyecto para los niños, para la educadora y para la investigadora supuso un desafío a nuestra forma de ser en la vida personal y profesional, habiendo constituido un camino hacia la construcción de profesionales críticos y reflexivos capaces de asumir el papel de autores y de actores de su proyecto de vida personal y profesional, tal como defienden, por lo demás, varios investigadores de la actualidad, como Zeichner (1993), Marcelo (1994), Schön (1992), Alarcão (1995), Hamein (1996) y muchos más. "Investigamos la persona y damos un estatus al saber de la experiencia" (Gonçalves, 1996). Pensamos que será un desafío continuar investigando en este área, ayudando a describir, analizar y evaluar el pensamiento y la acción de los educadores y de los profesores.

REFERENCIAS

- ALARCÃO, I. (1995). Princípios da Formação dos Educadores Reflexivos. *Cadernos de Educação*, 35, Lisboa: AP.E.I.
- BAIRRÃO, J. y TIETZE, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BOGDAN, S. y TAYLOR, J. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós Básica.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- CLARK y YINGER (1979). *Teacher thinking*. En P. Peterson y J. Walberg: *Research on teaching Concepts, findings and implications*. Berkeley: Mcutchan Publishing Corporation.
- CONNELLY, F. y CLANDININ, J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. En E. Eisner (ed.): *Learning the ways of knowing*, pp. 174-198. The University of Chicago Press.
- DEARDEN, R.F. (1983). *Theory and Practice in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.

- FORMOSINHO, J. (relator) (1994). *Projecto de Parecer. A Educação Pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher College Press.
- GONÇALVES, J.A. (1996). Saber Profesional Docente: saber teórico e saber experiencial. Comunicación presentada en el *II Congreso de Educación del Algarve*. Universidad de Faro.
- GOODSON, I. (1992). Studying teachers lives: An emergent field of research. En I. Goodson (ed.): *Studying teachers lives*, pp.1-17. Chicago: Teacher College Press.
- GUBA y LINCOLN (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- HARAMEIN, A. (1996). *Le Pouvoir Transformateur du récit de vie dans nos Histoires de vie*. Montréal: Faculté des Sciences de l'Éducation.
- HUBERMAN y MILES (1994). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- KATZ y CHARD (1997). *Abordagem do projecto na Educação de Infancia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- y MINGORANCE, P. (eds.) (1992). *Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional (II)*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: P.P.U.
- (coord.) (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: P.P.U.
- MENDONÇA, M. (1994). *A Educadora de Infancia traço de união entre a teoria e a prática*, Porto: Edições ASA.
- ORTEGA, R. (1996). Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Educación Infantil, *Reflectir*, pp. 15-23.
- PARRILLA, A. (1992). *La integración Escolar como Experiencia Institucional*, Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- ROGOFF, B. (1982). Integrating context and cognitive development. En M.E. Lamb, L. Bown & B. Rogoff (eds.): *Advances in developmental psychology*, Vol. 2, pp. 125-170. Hillsdale, N.J.
- SCHÖN, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SHAVELSON, R. y STERN P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En A. Pérez y J. Gimeno (Dirs.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- VYGOTSKI, L.S. (1992). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- WEIKART, D. (1989). *How Nations serve Young Children: profiles of Child Care and Education in 14 Countries*. Michigan: Ypsilanti.
- ZEICHNER, M.K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa Professores.

SUMMARY

The author intends to present part of an exploratory study conducted at a public Infant School. As conceptual keystone it makes use of the paradigm of the Teacher's thinking and it attempts at describing, analyzing and assessing the thinking and performance of an experienced teacher in a personal, didactic and institutional perspective. At a didactic level, the author identified a strategy styled "projects of practical realization". This here article addresses some of the most relevant aspects of such analysts.

RÉSUMÉ

Cet article présente, à certains égards, un étude exploratoire développé dans une école maternelle publique. En utilisant comme cadre conceptuel le paradigme de la pensée du professeur, on décrit, on analyse et on évalue la pensée et l'action d'une éducatrice avec de l'expérience, dans une perspective personnelle, didactique et institutionnelle. Du point de vue didactique, l'auteur a identifié une stratégie qu'elle a dénommé projets de réalisation pratique. Dans cet article on étudie quelques aspects remarquables de cette analyse.