

PROYECTO DE INVESTIGACION-ACCION EN EL AREA DE COMUNICACION Y REPRESENTACION EN LA EDUCACION INFANTIL

PILAR PERNIL ALARCON

RESUMEN

Desde la Investigación-Acción, la profesora P. Pernil hace una propuesta de investigación acerca del área de Comunicación y Representación del D.C.B., centrándose en el lenguaje y las normas que rigen los intercambios lingüísticos en niños de 5 a 6 años.

Llega a la conclusión de que el registro de variables fonéticas, morfológicas y sintácticas, y su repetición facilitan información acerca del aprendizaje de los niños.

ABSTRACT

Mrs. Pernil, teacher at the University, makes a propousal from A-R about Communication and Representation area which appears at D.C.B., she centers her propousal at the language and norms which bases the lingüistic exchanges in 5-6 years old children.

She concludes the phonetics, morphologics and syntactics variables register and their repetition give information about children's learning.

PALABRAS CLAVE

Investigación-Acción, Investigación Educativa, Diseño Curricular Base, Comunicación y Representación.

KEYWORDS

Action-Research, Education Research, D.C.B., Communication and Representation.

1. MARCO TEORICO

Tomamos de Stenhouse (1987) nuestra primera aproximación al concepto de investigación educativa, como aquélla que se realiza dentro del proyecto educativo y en la medida en que es susceptible de relacionarse con la práctica de la educación, conceptuando, a su vez, la investigación como indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas pertinentes.

Como el propio Stenhouse (ibid.) señala, la investigación educativa, cuyo fin es el perfeccionamiento de la práctica de la enseñanza, debe justificarse, entre otras formas, ofreciendo descripciones casuísticas o generalizaciones retrospectivas de casos, con tal abundancia de detalles que proporcionen un contexto comparativo en que juzgar el propio caso.

El DCB (MEC, 1989a: 63), por su parte, señala la relación recíproca entre investigación e innovación, precisando como funciones de la investigación educativa el *desarrollo de conceptos, enfoques y esquemas que mejoran cada vez más la percepción sobre los fenómenos educativos, (...) permitiendo el desarrollo de modelos de actividad educativa, materiales didácticos y enfoques curriculares que sirvan de soporte para la renovación efectiva y concreta de la enseñanza*. El plan de investigación educativa y de formación del profesorado (MEC, 1989b) insiste igualmente en que la contribución de la investigación educativa, en cuanto búsqueda sistemática de nuevos conocimientos para la mejora de la educación, se basa, entre otros, en los siguientes supuestos:

- Al contribuir al desarrollo de conceptos, enfoques y esquemas para la percepción e interpretación de los fenómenos educativos, proporciona a los responsables educativos nuevas categorías y perspectivas para el desarrollo de una enseñanza de más calidad.
- Fundamenta el desarrollo de modelos de actividad educativa, materiales didácticos, enfoques curriculares y procedimiento de evaluación.
- Contribuye a la mejora de la calidad de la actividad educativa de los propios investigadores, incorporando a los profesores a la acción investigadora.

El plan de investigación educativa y de formación del profesorado (MEC, 1989b), en su punto 13, reconoce que, del mismo modo que resulta útil entender que los procesos educativos son procesos de negociación de significados entre individuos activos, resulta igualmente útil concebir los procesos de difusión e influencia de los resultados de la investigación educativa como proceso de intercambio y negociación de significados entre los investigadores y profesores. Señala, igualmente, que la incorporación de la investigación a las actividades cotidianas de los profesores supone un poderoso recurso de innovación, al convertir el aula en unidad permanente de análisis de materiales didácticos, de métodos de enseñanza, de proyectos curriculares, etc. Esta vinculación de la investigación a la actividad educativa del profesor, partiendo de los problemas tal como se producen en la práctica cotidiana, constituye la base misma de la investigación-acción.

El más importante propulsor del concepto investigación-acción ha sido Stenhouse (junto a Elliot (1978) y a Carr y Kemmis (1984)), para quien, *en la investigación en la acción, el profesor posee un control pleno y responsable del acto investigador, mientras que la responsabilidad del investigador estriba en asegurarse de que se obtenga un aprendizaje máximo de la actuación del profesor tal como procede, a través de un acto que es a la vez acto educativo y acto investigador* (1987a: 89).

Entre los factores que están incidiendo en el desarrollo de la investigación en la acción, S. Kemmis (1985: 37) destaca el incremento de profesionalización del profesor, asumiendo un papel más activo en su formación y actualización; la necesidad de superar la separación entre investigación y práctica; el resultado de las investigaciones de Schwab (1969) y otros en torno a la deliberación práctica y la participación activa de los profesores en el desarrollo y aplicación del currículum; la aplicación a la enseñanza de nuevos métodos cualitativos, permitiendo al profesor actuar en el análisis y comprensión de su práctica y, por último, la exigencia social en torno al resultado de la enseñanza.

La investigación-acción nos brinda la oportunidad de profundizar en el sentido de la práctica docente diaria de los profesores, desde la reflexión y reelaboración de su propia acción en el aula.

S. Kemmis (1985) sitúa el rigor de la investigación en la acción *en la justificación de las propuestas razonadas y las acciones realizadas*.

En este sentido, Stenhouse (1987b) opina que la investigación en la acción en educación implica siempre que en el núcleo de la investigación existe una acción que tiene que ser justificada en términos de beneficio del aprendizaje de los alumnos.

Para este autor, para quien la fuerza de la investigación en la acción se basa en el hecho de que su utilización no depende de que los profesores acepten hipótesis, sino de que las comprueben, *la investigación en la acción se relaciona con el curriculum de tal modo que éste constituye una definición y una especificación del procedimiento experimental* (ibid.: 91).

En definitiva, el estilo investigador implícito en la investigación-acción convierte a los profesores en protagonistas responsables de su propia innovación y de las transformaciones que afecten al sistema educativo. Sólo desde la reflexión y la praxis comprometida, fuente de nuevas reflexiones, pueden ofrecerse innovaciones justificadas de la enseñanza (Medina, 1990).

En cuanto a la investigación en la Educación Infantil, creemos que debe ser esencialmente cualitativa, inspirada en planteamientos cognitivos, de conocimiento compartido, en el marco conceptual ecológico y guiada por el estilo de la investigación acción. Serán su objeto los diversos componentes del curriculum, utilizando como instrumentos metodológicos fundamentales la observación directa y participante, la entrevista y el estudio de casos.

2. PROPUESTA DE INVESTIGACION

Ya en esta perspectiva de la investigación-acción en la etapa de la Educación Infantil, vamos a proponer una experiencia de investigación, referida al Área de Comunicación y Representación, y, más concretamente, a determinados aspectos del lenguaje comprendidos en ella, puesto que no está al alcance de este trabajo establecer propuestas metodológicas de investigación con validez general para el conjunto de los elementos curriculares que la componen, ya que, como afirma A. Pérez, al señalar que toda investigación sobre el complejo conjunto de variables que interactúan en la vida del aula asume por necesidad una perspectiva selectiva, *este enfoque selectivo, este modo peculiar de juzgar, analizar e interpretar los acontecimientos del aula, indica la existencia de un modelo conceptual sobre el objeto de estudio que dirige la atención a unos aspectos particulares y manejables de la vida del aula* (1985: 95).

Elegimos el lenguaje oral como objeto de la investigación, en la convicción de que se trata de uno de los aspectos curriculares de más relevancia de la etapa. Efectivamente, el DCB (MEC, 1989a) señala como uno de sus objetivos generales:

"Utilizar el lenguaje oral con corrección suficiente para comprender y ser comprendido por los otros, para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos de forma ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos, para influir en la conducta de los demás, y para planificar y regular su propia conducta".

Y, más adelante, al definir los objetivos generales propios del Área de Comunicación y Representación, quedan establecidas las siguientes referencias explícitas al lenguaje oral:

- "Utilizar las diversas formas de representación (lenguaje oral y escrito, expresión plástica, dramática, corporal y musical, lenguaje matemático) para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario".

- "Expresar sentimientos, deseos e ideas, mediante el lenguaje oral, ajustándose a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores".

- "Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos en relatos, diálogos, conversaciones colectivas (prestar atención, aguardar turno, adecuar la voz, usar formas sociales adecuadas)".

Nuestra propuesta de investigación se refiere a este aspecto del lenguaje mencionado últimamente, es decir, la utilización de las normas que rigen los intercambios lingüísticos en los relatos, y, más precisamente, en la edad de 5 a 6 años.

Partiendo de la narración de un relato en el aula, se extraen y registran las peculiaridades en la recordación, por cada uno de los niños presentes, tanto en lo que concierne a la utilización del lenguaje (presencia de elementos morfológicos, fonéticos o sintácticos), como al grado de recordación estructural-narrativo. Así, esta experiencia investigadora proporcionará una información objetiva sobre el grado de dominio en el uso de elementos y categorías gramaticales por parte de un conjunto de niños, referencia útil y precisa para el profesor en su correspondiente planificación y desarrollo curricular. Al mismo tiempo, esta información quedará reforzada a través del análisis estructural del relato tal y como es recordado por el niño, puesto que el estado del lenguaje de un sujeto no se deduce exclusivamente del grado de dominio de los componentes morfológicos y sintácticos, sino también de su capacidad para ordenar esos elementos en función de un discurso o de la comunicación de un contenido global.

La repetición periódica de estas mediciones aportará información sobre el grado de progreso experimentado por cada uno de los alumnos del grupo en el dominio de las variables observadas, deduciendo de ello la validez de las estrategias de enseñanza al respecto.

3. METODOLOGIA

La metodología pertinente para esta prueba requiere:

- La selección de un relato o cuento que reúna, coincidiendo con los criterios de Thorndyke (1977) y Stein y Glenn (1979), las siguientes características:

- Ser supuestamente desconocido para los niños.
- Poseer una trama sencilla con pocos personajes.
- Poseer una organización coherente, basada en nexos explícitos.
- Poseer un lenguaje accesible a la edad.
- Presencia de variados elementos estructurales, cuya omisión, sin embargo, no dificulte la interpretación global.

- La narración del relato y la recogida de su recordación, niño a niño, de modo que su producción verbal no sea mediatizada por la expresión de los compañeros, ni por el transcurso del tiempo.

- La transcripción magnetofónica de la prueba, para su análisis fonológico, y a ortografía convencional, para el análisis morfosintáctico y estructural.

4. SELECCION DE VARIABLES

Las variables morfológicas, sintácticas y fonéticas a tener en cuenta, han sido seleccionadas según el criterio seguido en el *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, de la Real Academia de la Lengua, así como de prestigiosos teóricos, y distribuidas en la forma en que queda expresada en las correspondientes plantillas de toma de datos.

Al existir varios criterios teóricos sobre la adquisición del lenguaje y no contar con una teoría lingüística única, ni una descripción objetiva de la lengua, nos hemos adscrito a la teoría gramatical tradicional, aplicando el análisis gramatical de la lengua adulta, siguiendo el punto de vista Francescato (1971), para quien, en la fase actual de los conocimientos de la lingüística infantil, es conveniente limitarse a la investigación de las formas normales, criterio, por otra parte, tradicional, seguido por la mayoría de teóricos del lenguaje y pedagogos, que sostienen que los niños, a la edad de 5 a 6 años, ya han adquirido el dominio de la gramática adulta.

En lo que concierne a las variables estructural-narrativas, contamos con aquellas que nos permiten, según veremos más adelante, establecer en qué medida los niños retienen y reproducen las diferentes unidades que componen la sintaxis narrativa.

Vladimir Propp, en su obra *Morfología del cuento* (1981: 30), tras analizar varios de ellos conocidos, señala que en todos ellos existen valores constantes y valores variables. *Lo que cambian son los nombres (y al mismo tiempo los atributos) de los personajes; lo que permanece constante son sus acciones, o sus funciones. De donde se puede concluir que el cuento atribuye francamente las mismas acciones a personajes diferentes. Esto nos permite estudiar los cuentos a partir de las funciones de los personajes.* Y dice Propp más adelante: *Las funciones se repiten de manera asombrosa..., el medio mismo por el que se realiza una función, puede cambiar,...pero la función, en tanto que tal, es un valor constante. En el estudio del cuento, lo único importante es la cuestión de saber qué hacen los personajes; quién hace algo y cómo lo hace son cuestiones que sólo se plantean accesoriamente.* Paralelamente, cabe recordar aquí la afirmación de Lévi-Strauss (1960) en el sentido de que todos los relatos poseen una estructura común accesible al análisis, por lo que siempre es posible referirse a un sistema implícito de unidades y reglas, proponiendo tomar a la lingüística misma como modelo en que fundar el análisis estructural del relato.

De ambos puntos de vista parte Roland Barthes (1974), proponiendo distinguir tres niveles de descripción en la obra narrativa: en primer lugar, el nivel de las funciones, en el sentido que esta palabra tiene en Propp, el nivel de las acciones, al referirse a los personajes como actuantes, y el nivel de la narración, que es el nivel general del discurso. Señala R. Barthes (Ibidem) que estos tres niveles están ligados entre sí según una integración progresiva (una función sólo tiene sentido si se ubica en la acción general de un actuante, y

esta acción misma recibe su sentido último del hecho de que es narrada, confiada a un discurso de su propio código).

Vamos a precisar lo que R. Barthes (ibid.) considera *unidades narrativas mínimas*, puesto que nos vamos a valer de ellas para el análisis estructural del cuento relatado por los propios niños. Dice R. Barthes (ibid.) que el *carácter funcional* de ciertos segmentos de la historia es lo que hace de ellos *unidades*, de aquí el nombre de funciones que se les ha dado. Se considera como *unidad* todo segmento de la historia que se presente como término de una correlación. (Propp (1985: 32), por su parte, define la función como *la acción de un personaje, definida desde el punto de vista de su significación para el desarrollo del cuento en su totalidad*).

Desde el punto de vista lingüístico, la función es, como señala R. Barthes (ibidem), una unidad de contenido: *es lo que quiere decir un enunciado lo que constituye en unidad formal, y no la forma en que está dicho*.

R. Barthes clasifica las *unidades funcionales* en un pequeño número de clases formales, destacando dos grandes clases de funciones, a las que llama *distribucionales e integradoras*.

Para las funciones distribucionales, tal como son definidas por Propp (1985), reserva R. Barthes (ibidem) el nombre de función, mientras que a las funciones integradoras les asigna la denominación de indicios, en cuyo caso, la unidad remite, no a un acto complementario y consecuente, como en las funciones distribucionales, sino a un concepto más o menos difuso, pero, no obstante, necesario al sentido de la historia. Los indicios, por la naturaleza en cierto modo vertical de sus relaciones, son para R. Barthes unidades verdaderamente semánticas, pues, contrariamente a las funciones propiamente dichas, remiten a un *significado*, no a una *operación*. (Algunos relatos son preponderantemente funcionales, como los cuentos populares, y otros, en cambio, lo son indiciales, como las novelas psicológicas).

En cuanto a las funciones en sentido estricto, o sea, las distribucionales, algunas son consideradas como verdaderos *nudos* del relato o de un fragmento del mismo, mientras que otras sólo *llenan* el espacio narrativo que separa las *funciones nudos*: así surge la distinción entre funciones cardinales o núcleos, que son las primeras, y las catálisis, que son las segundas, de naturaleza complementadora.

Para que una función sea cardinal, para que sea considerada núcleo, es suficiente que la acción a la que se refiere abra, mantenga o cierre una alternativa consecuente para la continuación de la historia, o sea, que inicie o concluya una incertidumbre.

Por el contrario, las catálisis no son unidades consecutivas y constituyen zonas de seguridad o de descanso en el relato; son como lujos, aunque nunca inútiles, desde el punto de vista de la historia. La funcionalidad de la catálisis es más débil que la del núcleo, pero nunca es nula, contribuyendo a mantener el contacto entre el narrador y el lector.

En cuanto a la segunda clase de unidades narrativas, a la que nos hemos referido anteriormente bajo la denominación de indicios, de condición integradora, distingue R. Barthes (ibidem) entre los indicios propiamente dichos, que remiten a un carácter, a un sentimiento, a una atmósfera, etc., implicando una actividad de desciframiento, y las

informaciones, que sirven únicamente para identificar, para situar en el tiempo y en el espacio.

Tras su definición de unidades narrativas, que, por supuesto, pueden pertenecer al mismo tiempo a dos clases diferentes, ser mixtas, R. Barthes (ibidem) añade que la cobertura funcional del relato impone una organización, a la que denomina secuencia, que no es sino una sucesión lógica de núcleos unidos entre sí por una relación de solidaridad. La secuencia se inicia cuando uno de sus términos no tiene antecedente solidario y se cierra cuando otro de sus términos ya no tiene consecuente. La secuencia constituye, a su vez, una unidad nueva, que funcionará como simple término de otra secuencia más amplia. Así, existe una sintaxis interior de la secuencia y una sintaxis de las secuencias entre sí.

A estas secuencias, Rosetti (1980), las describe mediante el término de *pasos argumentales* (P1, P2, P3, P4...) o sucesión de hechos entre una situación inicial (Si) y una situación final (Sf).

A los efectos de la determinación de variables para el análisis estructural-narrativo, adoptamos tanto los criterios como la terminología elaborados por R. Barthes (op. cit.) anteriormente expuestos, en lo que se refiere a las funciones, reservando para el análisis secuencial la terminología de Rosetti (op. cit.) de *pasos argumentales*.

A este respecto, hacemos notar que las rejillas que se acompañan son meramente indicativas, puesto que cada relato o cuento constará de núcleos, catálisis e indicios, así como pasos argumentales, en cantidad y distribución variable.

5. CONCLUSION

El registro de las variables fonéticas, morfológicas y sintácticas, más las correspondientes al orden estructural-narrativo que acabamos de señalar, facilitan una información precisa y organizada sobre la competencia lingüística de cada niño en un momento dado, mientras que su repetición periódica informará de los progresos producidos en el aprendizaje.

Por último, confiamos en que la puesta en práctica de esta propuesta concreta de investigación ayude, en lo que le corresponda, al profesor en el análisis y fundamentación de su práctica, proporcionándole la oportunidad de evaluar tanto a sus alumnos como su propia intervención en el aula, dando así lugar a un auténtico fenómeno de investigación-acción.

ANEXO

1. Relación o censo de los niños (sujetos).
2. Rejilla para la toma de datos de las variables fonéticas.
3. Idem morfológicas.
4. Idem sintácticas.
5. Idem estructural-narrativas.

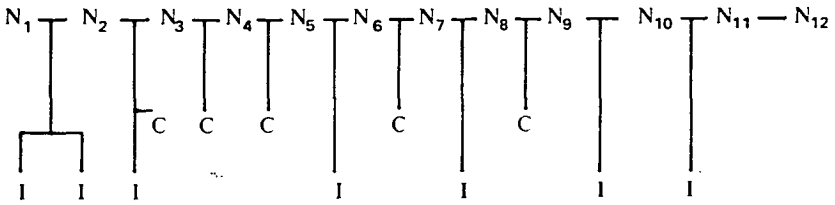
CARACTERISTICAS GENERALES DEL LENGUAJE

															Nº de orden del Sujeto	CARACTERISTICAS FONETICAS	
																	Fluidez Verbal
																	Articulación inmadur.
																	Utilización de deícticos
																	Emisión de curvas melódicas
																	Elementos gestuales
																	Onomatopeyas
																	Cambio de fonemas
																	Elisión de fonemas
																	Elisión de segmentos fonológicos
																	Elisión de terminaciones en ado
																	Palabras erróneas aproximadas fonéticamente a las reales.
																Contracciones indebidas	



ANALISIS ESTRUCTURAL

POR FUNCIONES:



POR PASOS ARGUMENTALES:



COMPUTO

	MODELO	SUJETO	DIFERENCIA	% S/MODELO
NUCLEOS				
CATALISIS				
INDICES				
S_i / S_f				
PASOS				

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARTHES, R. et al. (1970): *Análisis estructural del relato*. Tiempo Contemporáneo, Argentina.
- ELLIOT, J. (1978): What is action-research in school. *Journal Curriculum Studies*, 10(4), pp. 355-357.
- FRANCESCATO, G. (1971): *El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje*. Península, Barcelona.
- KEMMIS, S. (1985): Action Research. *International Encyclopedia of Education*, Dir. T. HUSSENS, Pergamon Press, Oxford, pp. 35-42.
- LOPEZ, H. (1984): *Enseñanza de la lengua materna*. Playor, Madrid.
- MEC (1989a): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. MEC, Madrid.
- MEC (1989b): *El Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. MEC, Madrid.
- MEDINA, A. (1990): La formación práctica del profesor: la investigación en el aula. en MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (Coords.): *Didáctica-Adaptación*. UNED, Madrid.
- PEREZ, A. (1985): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- PROPP, V. (1981): *Morfología del cuento*. Akal, Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1986): *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa-Calpe, Madrid.
- ROSETTI, V.M. de (1980): *El cuento maravilloso infantil y su sintaxis narrativa*. Plus Ultra, Buenos Aires.
- SCHWAB, J.J. (1969): The Practical: A language for Curriculum. *School Review*, 78, pp. 1-23.
- STEIN, N.L. y GLENN, C.G. (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children. En FREEDLE, R. (Ed.): *New Direction in Discourse Processing*. Norwood, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- STENHOUSE, L. (1987a): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987b): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- STRAUSS, C. (1960): La structure et la forme, reflexions sur un ouvrage de Vladimir Propp. *Cahiers de L'Institut de Science Economique appliquée*. Serie M. 7 Marzo.
- THORNDYKE, P.W. (1977): Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.