

Aulas infantiles que trabajan por Proyectos. La interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje¹

Julia Rodríguez Carrillo²; Elena González Alfaya³; Rosario Mérida Serrano⁴; María Ángeles Olivares García⁵

Recibido: Mayo 2017 / Evaluado: Noviembre 2018 / Aceptado: Noviembre 2018

Resumen. Se presentan los resultados y las conclusiones derivadas de un estudio de caso que investiga el enfoque pedagógico de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT), para valorar la naturaleza de las interacciones que acontecen entre el alumnado cuando se encuentra inmerso en este ambiente de aprendizaje. Las maestras de Educación Infantil que integran el caso objeto de investigación son expertas en esta óptica metodológica. Se ha empleado un método de naturaleza cualitativa. Buscando una triangulación de técnicas de recogida de información, se ha utilizado la observación participante y los diarios de prácticas de alumnas de 4º de Grado. Al término de la investigación, los PT se revelan como un paradigma educativo que brinda incontables oportunidades de interacción entre iguales. La autonomía de la que gozan los niños y las niñas, los sitúa en calidad de referentes para sus semejantes, motivando su proceder prosocial. Por último, los PT invitan a los pequeños a adoptar el rol de *co-aprendices*, implicándose activamente en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras.

Palabras clave: desarrollo social, interacción social, proyectos de trabajo, educación infantil, estudio de caso.

[en] Early Childhood Education classrooms when implementing Work Projects' Methodology. Social interaction among peers as a learning tool

Abstract. Here are presented the findings and conclusions from a case study that aims to deeply understand about Work Projects' methodology (hereinafter, WP) and its influence in the nature of social interaction among children within this particular learning environment. Early Childhood Education teachers who integrate the case are well experienced in applying such pedagogical approach. The method is qualitative and, in order to achieve a triangulation of techniques to seek information, a participant observation process has been carried out, and pre-service teachers' diaries have been analyzed. At the end of the research, WP is seen as an educational paradigm which offers children

¹ Este trabajo se incluye en un proyecto de investigación más amplio desarrollado al amparo de la Asociación RIECU, integrada por profesionales de Educación Infantil de las escuelas, el Centro de Profesorado y la Universidad de Córdoba. Participan en este estudio dos maestras con su alumnado de 5 años perteneciente al CEIP Luis de Góngora (Almodóvar del Río, Córdoba).

² Universidad de Córdoba (España)
E-mail: juroca93@gmail.com

³ Universidad de Córdoba (España)
E-mail: ed2goalm@uco.es

⁴ Universidad de Córdoba (España)
E-mail: ed1meser@uco.es

⁵ Universidad de Córdoba (España)
E-mail: ed1olgam@uco.es

countless opportunities to interact with peers. It is also revealed how children's autonomy places them as referents for their equals, motivating their prosocial behavior. Lastly, this methodology invites children to adopt a *co-apprentice* role by actively involving themselves in their partners' learning.

Keywords: social development, social interaction, work projects' methodology, early childhood education, case study.

Sumario. 1. Introducción. 2. Primeras experiencias en la Escuela Infantil: el ahora-o-nunca del aprendizaje social. 3. La interacción como sustento de la participación: comunidades de práctica en el aula de Infantil. 4. Los Proyectos de Trabajo: cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje es una investigación que compromete individual y colectivamente. 5. Método. 5.1. Objetivos de investigación. 5.2. Metodología. 5.3. Contexto y participantes. 5.4. Instrumentos y técnicas de análisis. 5.5. Procedimiento. 6. Resultados y discusión. 7. Conclusiones. 8. Limitaciones y prospectiva. 9. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Rodríguez Carrillo, J.; González Alfaya, E.; Mérida Serrano, R.; Olivares García, M. Á. (2019). Aulas infantiles que trabajan por Proyectos. La interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 185-203.

1. Introducción

Se viene afirmando, desde hace varias décadas, que un óptimo desarrollo infantil no acontece en situaciones de aislamiento y soledad (Raver y Zigler, 1997). En concreto, y desde el ámbito de la pedagogía, Diamond (2010) expone que la estrategia más adecuada para hacer progresar los logros académicos del alumnado es atender cuidadosamente las necesidades sociales y emocionales que todo niño en edad infantil posee. En este sentido, y a partir de la publicación de Sagi y Hoffman (1976), es posible concretar que el germen de la interacción entre iguales podría encontrarse en el llanto de los recién nacidos en el hospital cuando escuchan a otros que también sollozan. Sin embargo, como posteriormente han descrito Eckerman, Davis y Didow (1989), la mejora más destacada del desarrollo social durante los dos primeros años de vida, parece ser el comienzo de relaciones con los adultos de referencia. No será hasta el final del segundo año cuando tenga lugar un cambio muy relevante: la manifestación de una inclinación hacia la interacción con otros niños y niñas.

En consecuencia, es posible afirmar, junto con Strayer y Santos (1996), que los niños y las niñas, desde bien temprano, buscan a sus iguales como compañeros de actividad. En esta línea, siguiendo las precisiones conceptuales de Rubin, Bukowski y Parker (2006), las interacciones entre iguales han de contemplarse como *trueques* sociales, definidos por la interdependencia de las acciones de ambas partes implicadas.

Desde una óptica global, el ambiente socio-cultural ejerce una poderosa influencia en el desarrollo de cualquier individuo. Así lo expuso Bronfenbrenner (1987) en su teoría ecológica del desarrollo humano, en la que se ponen de relieve los muy diversos entornos sociales en los que nos insertamos y la estrecha interrelación existente entre todos ellos. Sin embargo, y dado el objeto de estudio de la presente investigación, resultan reveladores los hallazgos alcanzados por Jones, Greenberg y Crowley (2015). Los autores han podido concluir que, de entre múltiples variables influyentes, el establecimiento de relaciones sociales positivas con los iguales duran-

te la infancia, también contribuye a obtener mejores resultados en el ámbito académico y profesional, una vez alcanzada la edad adulta.

2. Primeras experiencias en la Escuela Infantil: el ahora-o-nunca del aprendizaje social

Los niños y las niñas aprenden en colaboración con sus docentes, en compañía de sus iguales y gracias al impulso proporcionado por sus familias (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco y McWayne (2005) catalogan la habilidad que los niños y las niñas demuestran al entablar y mantener relaciones positivas con sus iguales, durante la más tierna infancia, como un indicador primario de la competencia social que poseen.

La entrada en la Escuela Infantil supone, para muchos niños y niñas, el primer contacto con amplios grupos de iguales (Fabes, Martín y Hanish, 2009). Vaughn y Waters (1981) han conceptualizado este primer tramo educativo como la ocasión perfecta para colocar los cimientos que, más adelante, posibilitarán el establecimiento de relaciones igualitarias con los semejantes.

Paralelamente, Kostelnik, Whiren, Soderman, Rupiper y Gregory (2015) han aludido a los conocidos como *períodos de desarrollo óptimos*, esto es, momentos concretos de la vida en los que los niños y las niñas se encuentran idóneamente preparados para adquirir nuevos aprendizajes. Martín, Fabes, Hanish y Hollenstein (2006), por su parte, se han referido a la etapa de Educación Infantil como un *período sensible*, en el que se sientan las bases de aquellos comportamientos, actitudes y preferencias imprescindibles para interactuar y entablar relaciones con los demás. En idéntica dirección han apuntado Katz y McClellan (1997), al precisar que las bases de la capacidad que nos permite desenvolvernos eficazmente en contextos sociales se sientan a lo largo de los primeros seis años de vida. Las autoras han afirmado que todo aquello que no sea adquirido durante esta irrepetible coyuntura vital, será muy complejo alcanzarlo más tarde.

3. La interacción como sustento de la participación: comunidades de práctica en el aula de Infantil

Tal y como plantean Sylva et al. (2006), el empleo del término *calidad* para calificar los procesos de carácter educativo que acontecen en el marco de la Educación Infantil, supone aludir, por un lado, a variables *estructurales*, como la ratio de aula o la formación inicial y continua del profesorado y, por otro lado, a cuestiones *procesuales*, tales como las interacciones docente-alumnado o la naturaleza de las situaciones de enseñanza-aprendizaje propuestas. Para Woodhead (2006), el éxito o el fracaso de cualquier programa educativo, por ser esencialmente una intervención social, dependerá de la singularidad de las relaciones que se establezcan entre los miembros de la comunidad escolar, esto es, entre el alumnado, el profesorado y las familias.

Haynes y Murriss (2009), en un orden de ideas complementario, se posicionan al demandar entornos educativos en los que el alumnado pueda disfrutar del lugar que le corresponde y actuar, así, como *creador* de conocimiento. Para Gandini (2012), por ejemplo, resulta imperioso desestimar la imagen de infancia en un estado peren-

ne de pasividad y egocentrismo. La citada autora, incorporando las disertaciones de Loris Malaguzzi, ha abogado por contemplarlos como seres rebosantes de aptitudes pero, por encima de todo, como seres naturalmente conectados con otros.

Es pertinente, en este punto, el discurso de Nyland (2009), quien pone de relieve la escasez de momentos en los que interactuar en las rutinas escolares que, férreamente *pre-programadas* por los docentes, imposibilitan que los niños y las niñas manifiesten sus puntos de vista. De hecho, en un informe realizado desde instancias europeas para identificar prácticas pedagógicas de referencia en la etapa de Educación Infantil (OCDE, 2004), se extrajo, como principal concurrencia entre las diferentes propuestas curriculares, el papel protagonista del alumnado, al decidir con autonomía sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollarlo con potestad junto a sus docentes. La responsabilidad para con el diseño de las experiencias de aprendizaje es, por tanto, compartida, y el proceso de planificación se articula a través del intercambio de opiniones e ideas entre los adultos y los pequeños (Leinonen y Venninen, 2012).

En la misma línea, Siraj-Blatchford y Sylva (2004) han expuesto que en las aulas de Educación Infantil en las que el alumnado, junto a los y las docentes, aúnan esfuerzos para dar respuesta a interrogantes, aclarar ideas o reflexionar en torno a actividades desarrolladas, los encuentros niño-niño y niño-maestro son emprendidos, con mayor frecuencia, por los pequeños. Sin duda, estos contextos educativos se asemejarían a lo que Haynes y Murriss (2009) acuerdan designar como una *comunidad de indagación reflexiva*. En tal entorno, el aprendizaje no podría equipararse, en absoluto, a una interiorización solitaria de conocimiento. Más bien, sería correcto compararlo con un proceso mediante el cual se empieza a formar parte irremplazable de una *comunidad de práctica* (Wells, 2001). Teniendo como referente a Vygotsky, la actuación conjunta en el marco de cualquier actividad de naturaleza socio-cultural, constituye la base fundamental sobre la que se produce todo tipo de aprendizajes.

4. Los Proyectos de Trabajo: cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje es una investigación que compromete individual y colectivamente

Siguiendo a Pozuelos (2007), nos adentramos en este punto en un terreno escurridizo, por estar profundamente afectado por la polisemia. Conviene, en primer lugar, hacer alusión a Kilpatrick, considerado el primer impulsor del método de proyectos a principios del siglo XX, influenciado por Dewey y el movimiento de la educación progresista, y acérrimo defensor de la experimentación y la inclusión de los intereses del alumnado en la práctica educativa. Arias, Arias, Navaza y Rial (2009) coinciden con Pozuelos, y plantean la complejidad conceptual al hablar de proyectos pues, con frecuencia, se utilizan indistintamente las nociones de «método», «enfoque metodológico», o « estrategia metodológica ». Para Beresaluce (2009), por ejemplo, los PT son una visión educativa que se centra en la investigación de la realidad, estableciendo puentes entre los aprendizajes, las situaciones y los problemas que integran dicha realidad. Hernández (2000), con un amplio recorrido en la investigación sobre este posicionamiento frente a la enseñanza y el aprendizaje, considera que los proyectos no son recetas que puedan aplicarse de manera descontextualizada. Por el contrario, los considera una « experiencia sustantiva » que ayuda a los estudiantes a aprender de ellos mismos y de las situaciones que acontecen en el entorno que les rodea. Para

Katz y Chard (1992), la postura que a través de los PT se adopta en relación al propio aprendizaje, invierte por completo la actuación que normalmente desempeña el alumnado en el aula, invitando a los niños y niñas a comprometerse con el aprendizaje de sus compañeros.

Mérida, González y Olivares (2012) han enumerado una serie de requisitos en los que reparar para acogerse convenientemente al enfoque de PT. Entre otros, se señalan el fomento de un aprendizaje activo y construido al investigar individual y colectivamente. De hecho, la existencia de una considerable variedad de tareas a las que sumarse, hace posible que todo el alumnado disfrute de un cometido relevante, lo que acrecienta la percepción de su propia capacidad y el sentimiento de pertenencia al grupo-clase, dada la contribución individual que cada uno realiza al producto colectivo (Katz y Chard, 1992).

Para Domínguez (2004), en consecuencia, el desarrollo sociomoral y afectivo del alumnado es un resultado natural en los PT. Al especificar la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje desde este paradigma, la autora pone de relieve una dinámica de aula por la cual se comparte, se coopera y se interactúa. Igualmente, se refiere a la creación de un clima presidido por la empatía, la libertad de expresión, y la ayuda hacia aquellos con los que se convive, puesto que se reserva un lugar privilegiado a la interacción entre iguales.

5. Método

5.1. Objetivos de investigación

El propósito primordial del estudio ha sido profundizar en el enfoque pedagógico de PT y valorar la naturaleza de las interacciones que se producen entre el alumnado cuando se encuentra inmerso en dicho ambiente de aprendizaje. Los objetivos más relevantes son:

- Explorar los rasgos principales de los PT y su influencia en la interacción entre iguales.
- Analizar el lugar que ocupa la interacción entre iguales y el desarrollo de la competencia social en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar prácticas cotidianas de aula que favorecen el desarrollo de destrezas de índole social.

5.2. Metodología

La investigación es de *naturaleza cualitativa*. Al mismo tiempo, se ha optado por un *planteamiento de estudio de caso* pues, cuando se trata de cuestiones relativas a individuos o grupos sociales, sólo puede considerarse como válido el conocimiento que haya tenido en cuenta el contexto al cual pertenecen (Flyvbjerg, 2006; citado en Simons, 2011). La elección del mismo responde a un interés por aprender y reflexionar en torno a una circunstancia que se estima como singular. La aspiración es describir exhaustivamente tal escenario, para legitimar su valor y, en última instancia, presentarlo a la comunidad educativa como un modelo y referente de buenas prácticas (Simons, 2011).

5.3. Contexto y participantes

Para el desarrollo de la presente investigación se ha llevado a cabo un *muestreo intencional*, en el que se ha seleccionado la Asociación RIECU por ser un contexto profesional que trabaja por PT y tener una larga y contrastada trayectoria de compromiso con la innovación y la mejora educativas. Además, las maestras que forman parte de la mencionada red muestran una actitud de colaboración voluntaria para actuar como informantes clave de esta investigación. Concretamente, se han seleccionado a dos maestras expertas en la aplicación de esta metodología, y con más de treinta años de experiencia docente, que trabajan en un centro público de Educación Infantil y Primaria situado en un contexto rural de la provincia de Córdoba.

Además de las maestras, son objeto de investigación los 42 niños y niñas de cinco años que pertenecen a las tutorías de las maestras aludidas. Complementan el estudio las 22 alumnas de 4º curso del Grado de Infantil que, durante el curso 2015/16, han vertido sus opiniones y percepciones acerca de la influencia que la metodología de PT ejerce sobre la adquisición de competencias del alumnado infantil en sus respectivas memorias de prácticas. Concretamente, se analiza el discurso que expresan respecto a las interacciones sociales entre iguales que han tenido lugar en las aulas donde han desarrollado sus prácticas. Colaboran en esta investigación un total de 68 personas.

5.4. Instrumentos y técnicas de análisis

Siguiendo las recomendaciones de Simons (2011), se han empleado dos métodos cualitativos a los que suele recurrirse en investigación con estudio de caso: la *observación* y el *análisis documental*.

El *método de observación* empleado debe considerarse *participante y naturalista*, dado que ha comportado la implicación de las investigadoras en el contexto cotidiano donde acontecen los hechos que se pretenden analizar. El registro se ha realizado complementando las anotaciones en un diario de campo, con grabaciones de audio descriptivas de lo que sucedía en cada aula, con la intención de evitar perder cualquier acontecimiento remarcable. En cuanto al *análisis documental*, se han estimado como fuentes de información los *diarios de prácticas* confeccionados por las estudiantes universitarias, tutorizadas por las docentes que integran la Asociación RIECU. En este sentido, y junto con McCulloch (2004), se suscribe el papel crucial de los documentos personales, pues informan de situaciones sociales desde el prisma de alguien que ha estado directamente involucrado.

Para analizar los datos recabados ha sido necesaria la confección, partiendo de las principales nociones teóricas revisadas, de una *matriz hermenéutica con categorías y códigos*. A pesar de contar con esta guía, la tarea analítica ha respetado *el diseño emergente* por el que la investigación cualitativa se caracteriza, estando abierta a la aparición de nociones no contempladas a priori (ver Anexo 1). Por otro lado, el programa ATLAS.ti (v.7) ha facilitado la compleja labor de organizar la ingente cantidad de información disponible.

Persiguiendo conseguir rigor y solidez en los hallazgos, se han manejado nociones de calidad ajustadas al paradigma de investigación que se suscribe. En un primer momento, la *triangulación* de fuentes de información ha dotado de *credibilidad* al estudio. Como bien apunta Sharmahd (2012), la complejidad que entraña el estudio

Tabla 1. Fuente y estructura de los instrumentos de recogida de información.

E S T U D I O de C A S O	Instrumento	Fuente	Estructura
	Observación	2 maestras del <i>Equipo de Coordinación</i> de RIECU (curso 2015-16), y sus respectivos grupos-clase	1. Espacio de aula 2. Materiales de aula 3. Estructura de actividad 4. Clima de aula
Análisis Documental	Diarios de prácticas de las 22 alumnas de 4º de Grado, que forman parte de la <i>Asamblea de Innovación</i> de RIECU (curso 2015-16)	1. Contextualización del centro de prácticas 2. Análisis de la planificación por PT de la maestra 3. Planificación personal por PT para un mes de duración 4. Valoración personal de la experiencia de prácticas	

Fuente: Elaboración propia

de los fenómenos educativos, hace necesario recurrir a instrumentos complementarios, aunque de naturaleza diversa, con los que desentrañar la diversidad de recorrecos existentes. El *muestreo intencional*, seguidamente, ha garantizado la *transferibilidad*. Según Baker (2006), cuando se ofrece al lector información detallada sobre los criterios por los que fueron seleccionados los participantes, le será posible reconocer los colectivos concretos a los que podrían transferirse las conclusiones del estudio de caso. Por último, el *control* por parte de dos investigadoras externas, ha asegurado la *dependencia* y *confirmabilidad* de la investigación emprendida.

5.5. Procedimiento

Antes de emprender la fase de trabajo de campo, fue necesario negociar el acceso al mismo, para concertar las condiciones en las que el período de observación iba a producirse. El acuerdo se realizó contactando personalmente con las dos maestras cuyas aulas iban a convertirse en objeto de estudio en profundidad. Así, la recogida de información para el presente estudio se materializa en seis jornadas completas en cada una de las aulas. Los eventos significativos se registran utilizando una grabadora. Se procura que el registro sea diferenciado para distinguir la voz de los implicados y la de las observadoras al describir los acontecimientos. Por otro lado, se analizan los diarios de prácticas de las alumnas de 4º de Grado, identificando las categorías más relevantes detectadas en el discurso de las maestras.

Cuando se recaba toda la información requerida se inicia un proceso intencional de transcripción. Dicha fase asume un carácter plenamente interpretativo, en la que los significados se van construyendo e interpretando a la luz de la teoría suscrita.

El análisis de datos, por su parte, asume el formato de ciclo o proceso circular (Goodwin y Goodwin, 1996). La clasificación del texto a partir de las categorías de la matriz hermenéutica simplifica, en primer lugar, la misión de desenmarañar el ingente volumen de reseñas textuales. La segunda tarea analítica es descubrir vínculos entre las distintas *etiquetas* asignadas, emergiendo temas y subtemas que amplían el contenido de los primitivos códigos. La interpretación de las asociaciones que van

Tabla 2. Cuadro-resumen del procedimiento de investigación.

Primera Fase <i>Antes de acceder al campo</i>	Segunda Fase <i>Trabajo de campo</i>	Tercera Fase <i>Tras el abandono del campo</i>
Definición del objeto de indagación	Proceso de observación • Seis visitas a cada aula (15h / aula).	Transcripción
Confección de un marco teórico y conceptual.	Adquisición de diarios de prácticas.	Análisis · Interpretación · Resultados
Esbozo del plan de trabajo Decisiones metodológicas • Planteamiento de fines. • Confección de matriz hermenéutica. • Negociación del proceso de observación.		Conclusiones e implicaciones
		Limitaciones y prospectiva

Fuente: Elaboración propia

vislumbrándose, por último, responde a la intención de corroborar el alcance de los datos y otorgarles el máximo significado.

6. Resultados y discusión

A lo largo de este epígrafe se pretende dar respuesta a los interrogantes que han orientado la investigación desde su inicio. Para ello, buscando una comprensión del caso que se base en la propia experiencia del lector, se emplean relatos literales⁶.

Tabla 3. Núcleos temáticos vinculados al primer objetivo específico.

1. Lugar que ocupa la interacción entre iguales y el desarrollo de la competencia social en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Importancia de los momentos de aprendizaje conjuntos.
	Marcos de actividad idóneos para el desarrollo social.
	Cooperación entre iguales.
	Conciencia de grupo

Fuente: Elaboración propia

⁶ Para preservar el anonimato, cada extracto se acompaña de información relativa a la condición del participante en relación al presente estudio (DP, *docente en prácticas*). La cifra anexa da cuenta de la variabilidad de testimonios incorporados. También se precisa la fuente de la cual procede cada cita (D, *diarios de prácticas*). Respecto al material de observación, el código empleado indica el aula en la cual aconteció el pasaje (Aula 1 o Aula 2), y la fecha en la que se realizó el registro. Los nombres propios que aparecen en los fragmentos presentados no son reales. Los originales han sido modificados por motivos de confidencialidad.

Cabe comenzar haciendo alusión a la *importancia concedida por las docentes a los momentos de aprendizaje conjuntos*. En este sentido, se percibe cómo las maestras hacen sobresalir la potencialidad educativa del contacto entre pares por encima de cualquier otra alternativa didáctica.

[Refiriéndose al modo de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de su tutora profesional] «Yo sé que tenemos un dossier, y que hay que rellenarlo. Pero ellos aprenden más escuchando a sus compañeros» (DP13 – D).

Se ponen de relieve, a su vez, *marcos de actividad idóneos para el desarrollo social*. Despuntan iniciativas que se insertan en el flujo cotidiano del Proyecto, revelando su naturaleza esencialmente interactiva. Como afirman Alt y Reingold (2012), las metodologías de enseñanza coherentes con una educación que persigue valores democráticos, favorecen la participación del alumnado en interacciones a partir de las cuales interpreta sus aprendizajes gracias a la experiencia propia y ajena.

« (...) a través de la puesta en común en las distintas actividades y asambleas, se trabajan las habilidades sociales. Son capaces de aportar ideas, así como de aceptar aquellas que los compañeros proponen. Saben que deben colaborar codo con codo con sus compañeros, y que la puesta en común es importante para el desarrollo del Proyecto» (DP20 – D).

Por otro lado, la explicitación de experiencias de aula en las que los niños y las niñas ponen en práctica sus habilidades de argumentación y negociación, es una constante en el conjunto de testimonios recabados.

«Hemos realizado muchas actividades en pareja o por grupos pequeños, donde ellos mismos tenían que poner las reglas, llegar a un acuerdo y respetar las decisiones de los demás» (DP22 – D).

Al mismo tiempo, la *cooperación entre iguales* emerge como un principio irrenunciable de la óptica metodológica por la que se inclinan las docentes que forman parte de la red objeto de estudio. En este sentido, Venninen y Leinonen (2013) han planteado que el ejercicio de la participación, derecho incuestionable del alumnado, implica velar por el bienestar de los demás. La ayuda entre iguales brota sin mucha dificultad cuando el alumnado es protagonista de los momentos de aprendizaje. Como resultado, los niños y las niñas experimentan un sentimiento de responsabilidad para con el avance de cada uno de los integrantes del grupo.

« (...) el niño que había traído la red, la cogió de la mano y la ayudó a sacar durante algún rato hasta que, finalmente, la niña lo consiguió hacer sola. (...) no dudó en ayudar a su compañera al ver que no quería jugar por no saber sacar. (...) los Proyectos favorecen las relaciones entre los iguales, pues el aprendizaje se construye colaborando entre ellos» (DP20 – D).

Además, la asistencia proporcionada por los iguales contribuye a asegurar un lugar valioso para todos, reduciendo al mínimo los efectos negativos de situaciones

socioeconómicas y familiares adversas. En el aula reina un estado de igualdad plena, pues lo mejor que cada uno es y tiene se pone al servicio del resto.

«Durante el proyecto hay niños y niñas que traen información y otros que no. Por ello, al realizar la actividad de los expertos, los que no han aportado nada, gracias a los recursos recopilados en clase sobre el tema y a la ayuda de los demás, obtienen dicha información» (DP18 – D).

Blatchford, Kutnick, Baines y Galton (2003) van más allá, y plantean que la auténtica colaboración supone la adopción, por parte de los niños y las niñas, del rol de *co-aprendices*. De los discursos recabados se desprenden sesiones de aprendizaje grupal en las que se debaten, negocian, sopesan y descifran incógnitas.

[Refiriéndose a lo aprendido del rol docente desempeñado por su tutora profesional] « (...) ella nunca da la solución, siempre invita a los niños a pensar y buscarla entre todos» (DP20 – D).

A su vez, el aprendizaje en las aulas tutorizadas por las docentes de referencia, dista notablemente de una interiorización solitaria de conocimientos. Por eso, sería apropiado equipararlo con un proceso mediante el que el alumnado, y también las maestras, comienzan a formar parte de una *comunidad de práctica*. En el seno de los grupos-clase considerados para este estudio, existe una auténtica *conciencia de grupo*. En el siguiente extracto, el sentido de comunidad se traduce en interés y preocupación de cada miembro del grupo por sus compañeros y compañeras, lo que se convierte en el mejor aliciente para conseguir metas que son compartidas.

«La implicación y la motivación les nacen de dentro porque, a fin de cuentas, ese Proyecto es de ellos. Son muy conscientes de que ellos lo han creado y tienen que cuidarlo, mimarlo y hacer que todos y todas se sientan parte del mismo para seguir adelante» (DP20 – D).

Tabla 4. Núcleos temáticos vinculados al segundo objetivo específico.

2. Prácticas de aula que condicionan la interacción entre iguales y el desarrollo de la competencia social del alumnado.	Interacción a partir de interés compartido.
	Marcos de actividad idóneos para el desarrollo social.

Fuente: Elaboración propia

La primera dimensión que da respuesta al segundo fin específico, *interacción a partir de interés compartido*, es puesta de manifiesto por una de las estudiantes en prácticas, al evocar la pluralidad de agrupamientos que es posible observar en el aula que la acoge durante dos meses.

« (...), las relaciones y los grupos que formaban al jugar según sus intereses o según los tipos de juego» (DP16 – D).

Asimismo, las oportunidades de juego libre con las que cuenta el alumnado tutorizado por las docentes de la Asociación RIECU, recurriendo a un núcleo temático plasmado anteriormente, se vislumbran como *marcos de actividad idóneos para el desarrollo social*. Katz y McClellan (1991), a este respecto, prestan atención al progreso que experimentan las habilidades de interacción social en contextos lúdicos de naturaleza simulada, pues el contenido en torno al cual se estructuran suele ser enormemente motivador para los niños y las niñas participantes. De igual modo, advierten que un exceso de planificación de estas situaciones podría limitar sus beneficios. El siguiente episodio denota cierto grado de organización del tiempo de juego, aunque la temática del rincón es profundamente significativa, habiendo sido elegida por el alumnado al estrenar el Proyecto.

«En el rincón del Teatro Romano, en el cual se realiza juego simbólico, los niños y las niñas preparan un teatro, se disfrazan y después lo exponen a sus compañeros» (DP7 – D).

Para poder abordar la respuesta a este tercer y último interrogante de investigación, conviene hacer un apunte obligado. Tal y como se fue vislumbrando durante el trabajo de campo y una vez acometida la tarea analítica, los fundamentos del trabajo por Proyectos, y su consiguiente incidencia en el desarrollo social del alumnado, sólo es posible advertirlos a través de una figura docente que se identifique con ellos y los lleve diariamente a la práctica. Por ello, las condiciones de aula en las que la interacción tiene lugar dependen, en gran medida, del rol adoptado por las maestras. El primer núcleo temático, *contar con la voz del alumnado*, guarda estrecha relación con lo postulado por Domínguez (2004), quien sitúa el diálogo como modelo de intercambio social preferente desde este paradigma pedagógico.

«(...) los conflictos se solucionan hablando, permitiendo que los niños y las niñas involucrados puedan explicar sus puntos de vista, al tiempo que descubran aquello en lo que se han equivocado, de tal manera que no vuelva a suceder» (DP2 – D).

Tabla 5. Núcleos temáticos vinculados al tercer objetivo específico.

3. Rasgos del Trabajo por Proyectos y su influencia en la interacción entre iguales	Contar con la voz del alumnado.
	Contar con la voz del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, y como pone de manifiesto la docente cuyas palabras recoge su alumna en prácticas, son incontables las oportunidades de aprendizaje social que, a lo largo de la jornada escolar, se suceden casi de manera imperceptible. Aún más tras iniciarse en el Trabajo por Proyectos. Según Kostelnik et al. (2015), dichas ocasiones espontáneas sitúan a los niños y a las niñas en una circunstancia ideal para aprender nuevas estrategias que les permitan interactuar convenientemente con sus iguales.

[*Incorporando una conversación con su tutora profesional sobre las bondades del Trabajo por Proyectos*] «Desde que trabajamos así, ha cambiado la interacción social en el grupo (...) No he de programar expresamente actividades (...) Son tantas las oportunidades que dan los Proyectos, que sólo hay que estar atentas... y guiar y provocar. Y al igual que un conocimiento, preguntar, reflexionar, razonar, concluir, etc.» (DP15 – D).

En otro orden de ideas, y con la voluntad de abordar el segundo núcleo temático de este tercer y último objetivo específico, se incorporan las reflexiones de DeVries y Zan (2003). Ambas autoras consideran que participar activamente en el proceso de elaboración de las normas que habrán de respetar con asiduidad, hace que los niños y las niñas se desarrollen como seres socialmente íntegros y maduros, capaces de regular su comportamiento independientemente de la situación en la que se encuentren *enfrascados*. *El alumnado actúa con autonomía* en las aulas de interés para la investigación. Teniendo en cuenta lo puesto de manifiesto en el próximo extracto, la potestad de la que disfrutan impulsa a los pequeños a implicarse en la resolución de los problemas cotidianos. Bajo estas circunstancias, las normas que resultan no son preceptos que cumplir, sino más bien acuerdos necesarios que respetar.

«Las normas de clase se encuentran en un cartel dentro de la misma. Los niños y las niñas las han ido elaborando al resolver los conflictos que han ido surgiendo. Están redactadas con el vocabulario que ellos mismos utilizan. Son ellos los que resuelven los problemas que surgen en el aula, proponiendo estrategias o métodos para poner fin a dichas situaciones negativas y procurar que no vuelvan a surgir» (DP8 – D).

Los fragmentos que se presentan en seguida, cada uno de los cuales procede de diferentes sesiones de observación en las dos aulas a las que se ha acudido durante el trabajo de campo, desvelan el papel primordial que los iguales desempeñan en el desarrollo infantil. La autonomía con la que transitan por el proceso de enseñanza-aprendizaje, es lo que sitúa a los niños y a las niñas en calidad de referentes para sus semejantes, colaborando *mano a mano* con la docente y motivando a sus compañeros a actuar prosocialmente. Como puede comprobarse en el segundo extracto, también son el acicate perfecto para alcanzar estadios cognitivos superiores.

«Aurora estaba buscando en Internet alguna música árabe relajante. Los niños y las niñas, al ver que iba a poner un vídeo, han apagado la luz del aula, han dispuesto sus sillas a modo de sala de cine, han cerrado la puerta y han empezado a decir que se guardase silencio. Todo ha sucedido sin que la docente diese ninguna indicación» (Aula 2 – 26.04.2016).

«Hay variedad de agrupamientos, porque Olga les ha concedido bastante libertad a la hora de afrontar la actividad. Marta, Elena y Noa, por ejemplo, están trabajando individualmente. Sin embargo, hay otros que están trabajando conjuntamente, compartiendo lo que van haciendo y retándose: *Pues yo voy a hacer esto. ¡Venga a ver si a vosotros también os sale!*» (Aula 1 – 29.05.2016).

La alumna cuyos escritos se incorporan para finalizar la exposición de los resultados alcanzados, vincula la autonomía disfrutada por los niños y las niñas de su aula, no sólo con las relaciones interpersonales más íntimas que entre ellos se forjan, sino también con el conocimiento profundo que la docente puede adquirir de cada situación individual.

«Aunque los niños y las niñas están habituados a una rutina, dentro de ella son muy libres de hacer lo que quieran, y sobre todo de expresarse. Esto me ha permitido ver cómo son realmente todos. He conocido sus gustos, sus inquietudes y sus amistades. Y, sobre todo, he podido comprobar lo bien que se conocen y cuánto se quieren» (DP16 – D).

7. Conclusiones

Una de las aportaciones más destacadas es el reconocimiento de los PT como paradigma educativo que brinda incontables oportunidades de interacción entre iguales. El progreso del alumnado en sus destrezas de índole social se presenta como una *ganancia* lógica. Además, en el marco del Trabajo por Proyectos no han de planificarse momentos para hacer avanzar la competencia social de los niños y las niñas. Muy al contrario, los maestros y las maestras, reconociéndose en una posición aventajada, han de aprovechar las ocasiones idóneas que surgen de manera natural a lo largo de la jornada escolar. Por lo tanto, la capacidad para reconocer estas coyunturas irremplazables, por ser una competencia docente esencial, habría de considerarse en el diseño de los programas de formación inicial y continua del profesorado.

Entre otras muchas, la autonomía del alumnado es la aptitud que experimenta un mayor progreso. Al ser autónomos, los niños y las niñas resuelven contrariedades cotidianas y se implican en la formulación de normas y acuerdos. Además, esta condición de libertad e independencia de la que disfrutaban, les permite situarse en calidad de referentes, motivando la actuación prosocial de sus iguales. En consecuencia, al introducir prácticas de aula adecuadas para promover el desarrollo social del alumnado, la presente investigación podría constituir una ayuda valiosa para aquellos profesionales de la Educación Infantil que desean impulsar la interacción social positiva entre los niños y las niñas de su tutoría. Formar parte de este estudio ha brindado a las maestras participantes la oportunidad de reflexionar y empezar a interesarse por los efectos, positivos y negativos, que su propia intervención puede comportar para con el aprendizaje de habilidades para la interacción social.

El estudio de caso llevado a cabo ofrece, a su vez, evidencias para reconocer las múltiples posibilidades educativas del contacto entre iguales. Los hallazgos alcanzados descubren un tipo de cooperación por la que el alumnado *se aprende* mutuamente. Como Blatchford et al. (2003) han reflexionado, la idea de escuela que con asiduidad se maneja, y que sitúa al alumnado aisladamente, frente a dispositivos electrónicos que les permiten manipular la ingente cantidad de información a su alcance, olvida un rasgo esencial del aprendizaje: las relaciones e interacciones mediante las que este proceso tiene lugar. Por lo tanto, la educación del futuro y del presente, tiene que ver más con *co-aprendices* que, juntos, colman de sentido toda la información de que disponen.

8. Limitaciones y prospectiva

Es conveniente señalar ciertas cuestiones a tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados de esta investigación. Reconociendo la existencia de algunas carencias en el trabajo acometido, es posible proponer sugerencias de mejora que se conviertan en líneas futuras de indagación. El primer aspecto a considerar deviene de la propia naturaleza de la etapa de Educación Infantil en España, y por la que cada docente es tutor o tutora de un mismo grupo de alumnos y alumnas durante tres años consecutivos. La riqueza relacional de las aulas de este estudio de caso, puede deberse precisamente a esa continuidad en la figura de las maestras quienes, en su mayoría, han pasado junto a su alumnado más de un curso escolar completo antes de que comenzara la recogida de información para este estudio. Lo más probable es que, para ese instante, ya se hayan establecido los acuerdos de convivencia fundamentales, e instaurado un sentimiento de comunidad en el aula, disfrutando del consiguiente clima de afecto y respeto mutuo. Una alternativa de investigación futura podría ser la inclusión en la muestra de realidades escolares internacionales, para comprobar cómo incide la estabilidad de la figura docente en la vida social de las aulas de Infantil.

Por otro lado, y aunque el propósito de la presente investigación no ha incorporado la perspectiva del alumnado, resultaría sumamente valioso contar con la mirada infantil, para generar un conocimiento mucho más auténtico del proceso por el que la competencia social progresa en aquellas aulas de Educación Infantil en las que se trabaja por Proyectos.

En lo que atañe al proceso de observación, los cambios para el futuro estarían relacionados con un incremento del número de unidades en las que llevar a cabo la tarea etnográfica, además de con las técnicas de recogida de evidencias empleadas. Aún cuando las investigadoras proseguirían insertas en el contexto de interés, sería extraordinario el apoyo proporcionado por medios visuales como la fotografía o la filmación.

9. Referencias bibliográficas

- Alt, D., y Reingold, R. (Eds.) (2012). *Changes in teachers' moral role: From passive observers to moral and democratic leaders*. Róterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Arias, A., Arias, D., Navaza, M.V., y Rial, M.D. (2009). *O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria*. Pontevedra: Xunta de Galicia.
- Baker, L. M. (2006). Observation: A complex research method. *Library Trends*, 55(1), 171-189. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/3659/Baker551.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Beresaluce, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de Educación Infantil*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., y Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172. doi: 10.1016/S0883-0355(03)00078-8
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Devries, R., y Zan, B. (2003). When children make rules. *Educational Leadership*, 61(1), 64-67. Recuperado de [http://www.willamette.edu/~regray/cm/DeVries%20\(2003\).pdf](http://www.willamette.edu/~regray/cm/DeVries%20(2003).pdf)

- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21(5), 780-793. doi: 10.1080/10409289.2010.514522
- Domínguez, G. (2004). *Proyectos de Trabajo: Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eckerman, C. O., Davis, C. C., y Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving cooperative social coordinations with a peer. *Child Development*, 60, 440-453.
- Fabes, R. A., Martín, C. L., y Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 45-63). Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R., y Mcwayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 259-275. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.07.001
- Gandini, L. (2012). History, ideas and basic principles: An interview with Loris Malaguzzi. En C. Edwards, L. Gandini, y G. Forman (Eds.) (3ª ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 27-73). Santa Mónica, CA: ABC-CLIO.
- Goodwin, W.L., y Goodwin, L.D. (1996). *Understanding quantitative and qualitative research in Early Childhood Education*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Haynes, J., y Murriss, K. (2009). Opening up space for children's thinking and dialogue. *Farhang*, 69, 175-188. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263807665_Opening_Up_a_Space_for_Children's_Thinking_and_Dialogue
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: La necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/v26-hernandez/249>
- Jones, D. E., Greenberg, M., y Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290. doi:10.2105/AJPH.2015.302630
- Katz, L. G., y McClellan, D. E. (1991). The teacher's role in the social development of young children. *Educational Resources Information Center* (ERIC). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED331642.pdf>
- Katz, L. G., y Chard, S. C. (1992). The Project Approach. *Educational Resources Information Center* (ERIC). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340518.pdf>
- Katz, L. G., y McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, WA: NAEYC.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Rupiper, M. L., y Gregory, K. (2015). *Guiding children's social development and learning* (8ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Leinonen, J., y Venninen, T. (2012). Designing learning experiences together with children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 45, 466-474. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.583
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L., y Hollenstein, T. (2006). Social dynamics in the preschool. *Developmental Review*, 25, 299-327. doi: 10.1016/j.dr.2005.10.001

- McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*. Londres: Routledge Falmer.
- Mérida, R., González, R., y Olivares, A. (2012). Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente. *Studi sulla formazione*, 1, 2017-219. Recuperado de <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/11659/11080>
- Nyland, B. (2009). The guiding principles of participation. Infant, toddler groups and the United Nations Convention on the rights of the child. En D. Berthelsen, J. Brownlee, y E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (pp. 164-184). Londres: Routledge.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: Descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): Ediciones MCEP. Cooperación Educativa.
- Raver, C. C., y Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90017-X
- Rubin, K. H., Bukowski, W., y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional and personality development* (pp. 571-654). Nueva York, NY: Wiley.
- Sagi, A., y Hoffman, M. L. (1976). Emphatic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12, 175-176. doi: 10.1037/0012-1649.12.2.175
- Sharmahd, N. (2012). *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Siraj-Blatchford, I., y Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Journal*, 30(5), 713-730. doi: 10.1080/0141192042000234665
- Strayer, F. F., y Santos, A. J. (1996). Affiliative structures in preschool day groups. *Social Development*, 5, 117-130. doi: 10.1111/j.1467-9507.1996.tb00075.x
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. y Totsika, V. (2006) Capturing quality in early childhood through environmental rating scales, *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76-92. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.01.003
- Vaughn, B. E., y Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status and dominance: Interrelations, behavioral correlates and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17, 275-288. doi: 10.1037/0012-1649.17.3.275
- Venninen, T., y Leinonen, J. (2013). Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 31-49. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265810474_Developing_childrens_participation_through_research_and_reflective_practices
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on Early Childhood: Theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1-43. Recuperado de http://oro.open.ac.uk/6778/1/Woodhead_paper_for_UNESCO_EFA_2007.pdf

Anexo. Matriz hermenéutica final (después del abandono del campo y el análisis)

Categorías	Subcategorías	
1. Espacio de aula	1.1. Distribución	1.1.1. Zonas amplias
		1.1.2. Rincones acotados
		1.1.3. Zona de descanso
		1.2.1. Docente
	1.2. Diseño	1.2.2. Alumnado
		1.2.3. Familias
		1.2.4. Compartida
		1.2.5. Agentes externos
	1.3. Estética	

Categorías	Subcategorías	
2. Materiales de aula	2.1. Confección-aporte	2.1.1. Docente
		2.1.2. Alumnado
		2.1.3. Familias
		2.1.4. Conjunta
		2.1.5. Comercial
		2.2.1. Decoración
	2.2. Uso	2.2.2. Juego
		2.2.3. Trabajo autónomo
		2.2.4. Trabajo conjunto
		2.2.5. Otros (cuidado, acuerdos)
	2.3. Organización	2.3.1. Docente
		2.3.2. Alumnado
		2.3.3. Familias
		2.3.4. Compartida

Categorías	Subcategorías		
3. Estructura de actividad	3.1. Tipología	3.1.1. Asamblea	3.1.1.1. Rutinas y normas de comportamiento
			3.1.1.2. Intereses, motivaciones y vivencias
			3.1.1.3. Aprendizajes
		3.1.2. Tiempo-juego libre-cuidado	
		3.1.3. Desayuno	
		3.1.4. Recreo	
		3.1.5. Autoevaluación	3.1.5.1. Conceptos
			3.1.5.2. Procedimientos
			3.1.5.3. Actitudes
		3.1.6. Específicas proyecto	
	3.2. Agrupamientos	3.2.1. Gran grupo	
		3.2.2. Pequeño grupo	3.2.2.1. Heterogéneo género
			3.2.2.2. Heterogéneo amistad
			3.2.2.3. Homogéneo género
			3.2.2.4. Homogéneo amistad
	3.2.3. Individual		
	3.3. Contenido	3.3.1. Relacionado con la CS	
		3.3.2. No relacionado con la CS	
		3.3.3. Significativo	
		3.3.4. No significativo	
	3.4. Dirección	3.4.1. Docente	
		3.4.2. Alumnado	
		3.4.3. Familias	
3.4.4. Compartida			
3.5. Duración			

Categorías	Subcategorías			
3. Estructura de actividad	3.6. Localización	3.6.1. Aula	3.6.1.1. Aula propia	
			3.6.1.2. Aula ajena	
		3.6.2. Patio		
		3.6.3. Gimnasio		
		3.6.4. Otros		
	3.7. Implicación docente	3.7.1. Ausente		
		3.7.2. Observa		
		3.7.3. Actúa	3.7.3.1. Construcción aprendizaje	
			3.7.3.2. Instrucción	
			3.7.3.3. Supervisión-corrección	

Categorías	Subcategorías			
4. Clima de aula	4.1. Tratamiento de la diversidad individual	4.1.1. Problema		
		4.1.2. Oportunidad		
		4.1.3. Normalidad		
	4.2. Naturaleza de las relaciones	4.2.1. Cooperación	4.2.1.1. Dinámicas de cuidado	
			4.2.1.2. El aula como comunidad	
			4.2.1.3. Relaciones igualitarias	
		4.2.2. Individualismo		
		4.2.3. Competición	4.2.3.1. Relaciones no igualitarias	