

LA PLANIFICACION DE ACTIVIDADES CON NIÑOS DE 12 A 24 MESES DESDE LA INVESTIGACION-ACCION

MARIA RIERA JAUME
MARIA LUISA MIR POZO
ROSABEL RODRIGUEZ RODRIGUEZ
MARIA ROSA ROSELLO RAMON

RESUMEN

Este trabajo ha pretendido dar respuesta a algunos interrogantes sobre el tema de la programación con niños de 12 a 24 meses siguiendo para ello la metodología de la investigación-acción.

Se ha realizado conjuntamente con las dos educadoras que tenían a su cargo un grupo de 12 niños comprendidos en estas edades.

ABSTRACT

The aim of this project is to give an answer to some of this questions about the programm planning subject with children aged 48-100 weeks old, following for that the research-action methodology.

It has been realized together with two nursery teachers responsible for a group of 12 children of those ages.

PALABRAS CLAVE

Investigación-acción, Programación-planificación, Juego Heurístico, Escuela Infantil.

KEYWORDS

Research-action, Programm-planning, Heuristic-play, Nursery school.

1. INTRODUCCION

¿Puede hablarse realmente de planificación-programación en la escuela 0-3?; ¿Hay alguna frontera que separe las actividades de juego libre de aquellas otras estructuradas?; ¿Qué tipo de experiencias o actividades pueden organizarse?; ¿Cuál es el rol del adulto?; ¿Cuándo intervenir y cuándo dejar hacer?...

Estas y otras muchas preguntas son las que provocaron nuestro interés por el siguiente trabajo, que llevamos a cabo con las dos educadoras de un grupo de niños de edades comprendidas entre los 10 y los 24 meses, durante los meses de febrero del 90 a junio del mismo año, utilizando para ello la metodología de investigación-acción.

Hasta hace relativamente muy poco tiempo las instituciones educativas destinadas a la primera infancia tenían un barniz eminentemente de custodia o asistencial.

Desde sus inicios han acompañado dichas instituciones una imagen social descualificada, principalmente por la función asistencial e higiénico-sanitaria que las caracterizaba.

Perjudicando, en consecuencia, el desarrollo de sus potencialidades educativas y en detrimento de la formación y cualificación de sus educadores.

La etapa 0-3 necesita hoy, urgentemente, dotarse de dignidad y cualificación. Esperamos que contribuya a ello el nuevo Proyecto de Reforma que, en principio, la contempla y define como *primer tramo del Sistema Educativo*:

"Su objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales".

Dignificar este sector significa, principalmente, dotarlo de personal cualificado, suficiente e idóneo, para garantizar no sólo la asistencia sanitaria sino también psicopedagógica del niño.

Por todo ello, no es de extrañar que los debates en relación a la identidad y a los objetivos que deben perseguir dichas instituciones, el significado y la función de la programación, sean muy recientes y desde perspectivas diversas.

Hay quienes sostienen la diferenciación entre momentos *asistenciales*, que ligaríamos a lo que venimos llamando las *rutinas* (momentos que se repiten cotidianamente y, destinados principalmente, a satisfacer las necesidades primarias de los niños, tales como: la higiene personal, el descanso o la comida) y momentos *didácticos*.

Otros afirman que lo único que, básicamente, necesita el niño pequeño es contar con mucho efecto. Entenderíamos con ello que es suficiente disponer educadores que tengan *sentido común* y que *les gusten los niños* (¿tal vez con un don especial para tratar a los niños?).

Otras teorías son partidarias de dejar crecer libremente al niño y, en consecuencia, entienden la programación como limitadora y represora de las capacidades innatas del niño. ¿Significa esto dejar a los niños en manos de condicionamientos familiares y sociales?

Entendemos que el debate no es únicamente justificar la necesidad o no de la programación sino que la cuestión es tal vez mucho más compleja. Es necesaria una definición inicial acerca de los roles que deben atribuirse a la escuela 0-3 y qué Proyecto Educativo, en definitiva, debe identificarla.

Nosotras participamos de la opinión de investigadores como: Aldo Fortunati (1989), Enzo Catarsi (1982), Walter Fornasa (1988), Loris Malaguzzi (1987) y algunos otros que entienden la escuela 0-3 como contexto ecológico para la infancia.

La escuela 0-3 como contexto complejo, denso de relaciones, está compuesta por unos elementos espaciales, perceptivos, sociales y afectivos que se interconectan recíprocamente.

Desde esta perspectiva ecológica y junto con U. Bronfenbrenner (1986) entendemos el desarrollo como producto de la interacción entre un organismo que crece y un ambiente que cambia.

"El aprendizaje del niño no se puede definir como reproducción, pero tampoco se puede definir como comprensión, se debería definir como construcción. El ambiente actúa sobre el niño, pero éste lo hace sobre el ambiente. Por esto hay unidad sinérgica y ecológica entre el organismo y el ambiente, construcción de sí mismo y del otro, llena de conflictividad y dialéctica, dramaticidad y placer". (Rinaldi, 1990, 14).

Esta teoría ecológica del desarrollo tiene unas consecuencias didácticas inmediatas:

- Diversificar y dotar de complejidad a los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño, de las acciones e interacciones en las cuales el niño se desenvuelve, de los roles que se establecen, etc.

El rol del adulto y el debate sobre la programación o *proyección* como nosotras preferimos llamarla, cobran nuevos e importantes significados:

"El Proyecto Educativo se basa en el modo en que el adulto, que tiene el rol de predisponer las cosas, construye la escuela 0-3 como contexto organizado para experiencias posibles" (Fortuny y Catarsi, 1989, 52).

De este modo, articular la escuela 0-3 como sistema ecológico significa planificar:

1. La proyección del ambiente y de los espacios.
2. La disposición del número y del tipo de agrupación de los niños.
3. La programación de las experiencias como previsión orientativa de las posibles modalidades de encuentro y confluencia entre espacios, niños y adultos a lo largo del día.

2. LOCALIZACION DE LA EXPERIENCIA: METODOLOGIA

Como hemos mencionado ya, al inicio de nuestra exposición, nuestro trabajo se ha centrado principalmente en:

1. Investigar si puede hablarse realmente de programación con niños entre 10 y 24 meses, qué características debe tener y qué posibles actividades o experiencias pueden organizarse.
2. Comprobar si la utilización de una metodología de investigación-acción podía servirnos tanto para la planificación de las actividades como para el trabajo de formación con los educadores.

Hemos trabajado conjuntamente con las dos educadoras que llevan a su cargo 12 niños de estas edades de una Escuela Infantil privada en el término municipal de Palma durante los meses de febrero a junio del 90.

Revisando el horario que seguían las educadoras empezamos diferenciando tres tipos de situaciones que se dan cotidianamente en la escuela y que precisan ser planificadas y organizadas atentamente:

- las rutinas
- el juego libre
- el juego estructurado

Estos tres momentos son motivo de programación, reflexión y revisión y no existen jerarquías de valor entre ellos, pero para realizar nuestro trabajo decidimos centrarnos en las situaciones de juego estructurado.

Definiríamos el juego estructurado como aquellas situaciones que el adulto planifica y organiza con intencionalidad precisa (si bien entendemos que, cada situación, cada actuación del educador, consciente o no de ello, están cargadas de intenciones educativas: desde la manera como se organizan y distribuyen los espacios y materiales, hasta el modo de distribuir el tiempo para cada actividad o la manera misma de relacionarse con las familias).

En general, el juego estructurado se da en un contexto más definido, generalmente más pequeño y se le ofrecen al niño una serie de materiales normalmente más restringidos respecto a los del juego libre.

Nosotras decidimos organizar estas situaciones de juego partiendo de la exploración de materiales diversos y con un pequeño grupo de niños cada vez (4 ó 5).

1ª Fase: Situaciones de Juego Heurístico

Para la planificación de las situaciones de juego estructurado nos basamos en la propuesta de Elionor Goldschmied (1981a) para niños entre 12 y 24 meses, porque pensamos que la misma se acoplaba muy bien a nuestros propósitos y encajaba perfectamente en una metodología de investigación-acción.

¿Qué es el juego heurístico?

E. Goldschmied (1981b) hizo esta propuesta de juego porque veía la necesidad de encontrar un juego que ofreciera diversidad de elementos y por otra parte permitiera la experimentación con ellos. Le puso la palabra griega *eurisko*, que quiere decir *descubrir*.

Según la autora, con el juego heurístico se estructura el pensamiento, se aprende la relación causa/efecto y se construyen las primeras relaciones lógico-matemáticas.

Es un juego básicamente individual y de gran concentración, los intercambios sociales son mínimos.

Consiste en presentar diversos materiales al niño y dejar que él explore y ponga en relación libremente.

El material que se presenta debe ser muy variado y tiene que estar relacionado con los elementos de la vida cotidiana, tanto los que hay en casa como los que se encuentran en la naturaleza (piedras, cajas, piñas, cuerdas, trozos de manguera, etc.).

En cada sesión se empleará material diferente, para mantener el interés y la curiosidad de los niños. El material será debidamente seleccionado para que pueda complementarse uno con otro (por ejemplo: los trozos de manguera con los embudos sugieren pasarlos por los agujeros del embudo, pasar un trozo más estrecho dentro de otro más ancho, etc...), hay que tener en cuenta que en cada sesión sólo se presentan 3 ó 4 tipos distintos de materiales (en gran cantidad) además de varios recipientes (para que el niño pueda llenar, vaciar, agrupar...).

La actitud del educador durante la sesión es de observador y no de participante activo. Hay que dejar que los niños experimenten por sí solos e intervenir lo menos posible, sólo en caso de que surgiera algún conflicto o para ir reordenando el material (para que continúe siendo atractivo). En el caso de que hubiera niños que no se animan a participar del juego, el educador dará seguridad y puede hacer algunas propuestas.

Utilización de la metodología de investigación-acción durante la experiencia

Para realizar nuestro trabajo hemos utilizado el modelo de la investigación-acción siguiendo el proceso de espiral en una secuencia de ciclos (Kemmis, S., 1987):

1. Planificación de la experiencia

Una vez consultada la bibliografía de E. Goldschmied sobre el juego heurístico elaboramos con las educadoras un listado de material posible y una vez recogido el material empezamos planificando la primera sesión. Para ello confeccionamos un esquema muy simple en donde recogíamos: la fecha, duración, niños y adultos participantes, material presentado (para cada una de las sesiones que íbamos a realizar).

2. Actuación

Como ya hemos dicho anteriormente la actuación del adulto durante el juego heurístico consiste básicamente en:

- Disponer el material en el aula antes de que lleguen los niños.
- Presentar el material a los niños de manera atractiva.
- Favorecer la experimentación.
- Observar.

Pero, en general, debe interferir lo menos posible en la exploración autónoma de los niños.

3. Observación

Para la observación de las sesiones utilizamos el registro en video y la observación directa que efectuaban las mismas educadoras a través de un diario semiestructurado.

4. Reflexión y replanificación

Después de cada sesión nos encontrábamos con las educadoras para visualizar la filmación. Contrastábamos las observaciones que íbamos haciendo de la filmación, con las que había hecho la educadora en su diario. Nos encontramos con la necesidad de que fuera

otra persona externa (tal vez la otra educadora del grupo) la que registrara las observaciones, ya que una educadora debía estar disponible cuando la situación lo requiera.

Analizábamos los problemas que iban surgiendo durante la experiencia y se planteaban nuevas hipótesis.

Podríamos clasificar en tres bloques las observaciones e hipótesis que iban surgiendo de nuestras reflexiones en común:

A. Respecto a la planificación de las sesiones y el material presentado: si era suficiente o, por el contrario, excesivo; si era combinante y complementario o, al contrario, ofrecía a los niños pocas oportunidades para relacionarlo, si motivaba a los niños a actuar, etc..

De este modo llegamos al final de las sesiones confeccionando una lista del material que nos había parecido el más adecuado para estas edades.

B. En relación a la intervención del adulto: Hemos observado cómo hay una tendencia del adulto a intervenir en exceso y cómo le resulta difícil adoptar únicamente el rol de observador. En muchos casos el educador se adelanta a la actividad del niño, tal vez deberíamos aprender a ser más pacientes y confiar más en las propias capacidades de los niños (una actitud de escucha hacia el niño mucho mayor de la que se adopta normalmente).

C. Respecto a la experimentación y actitud de los niños: han sido muchas y muy valiosas las observaciones que hemos realizado, nos han permitido conocer nuevas facetas de los niños: el grado de autonomía intelectual, el nivel de dependencia del adulto, el nivel de actividad o pasividad, la actitud frente a nuevas situaciones y propuestas, el nivel de creatividad y capacidad de solucionar problemas, etc..

Después de reflexionar y analizar sobre todos estos aspectos planificábamos la siguiente sesión haciendo las modificaciones que creíamos necesarias.

2ª Fase: Situaciones de *Descubrimiento*

Después de realizar 8 sesiones de juego heurístico vimos la necesidad de plantear nuevas situaciones de juego, distintas y con propuestas más amplias.

Siguiendo el paradigma de la investigación-acción podríamos decir que, a partir de la revisión del ciclo de sesiones de juego heurístico, nos encontramos planificando un nuevo ciclo.

Si con el juego heurístico se consigue una exploración de los objetos desde el punto de vista cognoscitivo y favorece una actitud reflexiva y de concentración, con las situaciones de *descubrimiento* pretendíamos potenciar:

- Las interrelaciones: entre coetáneos y del niño con los adultos.
- La expresión libre del niño: utilizando todos los lenguajes expresivos que fueran posibles: verbal, corporal, pictórico.

Planificamos algunas sesiones partiendo de la utilización de materiales diversos, con propuestas muy abiertas:

A. Situación de juego con papeles diversos. Participaron 5 niños, 1 educador y 1 observador externo que hacía la filmación en video.

B. Situación de pintura con rodillos por todo el espacio del aula (cubierto todo él con papel continuo blanco). Participaron 3 niños, 1 educador y el observador externo con el video.

C. Juegos con agua en el patio. Se dispusieron recipientes y materiales diversos, la mayoría recogidos en la cocina de la escuela (embudos, coladores, cucharones, ollas...) que invitaban a jugar y experimentar con el agua. Participaron de esta actividad todos los niños del grupo, las dos educadoras y el observador externo con el video.

En la planificación de estas situaciones de juego, hemos seguido el mismo ciclo del proceso de investigación-acción que ya habíamos utilizado con el juego heurístico.

Sería muy largo exponer aquí todas las reflexiones a las que llegamos después de estas nuevas sesiones con los niños. Expondremos sólo algunas de ellas:

1. La calidad y cantidad de las interacciones que se producen entre los mismos niños y entre éstos y el adulto varían considerablemente según sea el número de sujetos implicados en la experiencia. Hemos podido constatar que éstas son más ricas al ser menor el número de participantes.

Creemos pues, que deben propiciarse más situaciones de juego estructurado en pequeños grupos.

2. Los materiales utilizados en cada experiencia han influido de manera directa en las acciones, aprendizajes e interacciones que los niños han producido. Entendemos pues, que la selección de los materiales, su disposición en el aula, etc., no pueden ser decisiones arbitrarias sino debidamente reflexionadas en función de lo que nos hayamos propuesto inicialmente.

3. EVALUACION DE LA EXPERIENCIA: CONCLUSIONES

Exponemos aquí algunas de las conclusiones y reflexiones a las que hemos llegado respecto a los dos postulados de los que partíamos inicialmente:

1. Pensamos que es lícito y necesario hablar de programación con niños de 10 a 24 meses. Son muchas las situaciones que pueden planificarse para potenciar el desarrollo de todas las capacidades de los niños.

Entendemos que los espacios y materiales son mediadores excelentes para facilitar la relación y fomentar el descubrimiento y la iniciativa personal.

2. Cuanta mayor diversidad exista entre las experiencias ofrecidas en cuanto a: materiales, espacios, adultos y niños implicados, etc.. contribuiremos en mayor medida a potenciar el desarrollo de los niños.

Es preferible crear situaciones amplias, abiertas y no restringidas que dan al niño la posibilidad de elegir autónomamente y de poner a prueba estrategias distintas de relación y conocimiento.

3. Entendemos la programación en la escuela 0-3 como un instrumento abierto, flexible y dinámico; más parecida a un diario que a una programación *clásica*. Un instrumento que organiza los datos, las reflexiones y las experiencias. Que incita continuamente a plantearse nuevas investigaciones, problemas e hipótesis. Una programación que atiende al proceso más que al producto:

"El proyecto no es previsible ni totalmente pre-determinable sino más bien describable en sus procesos y en sus momentos de provisoriedad evolutiva y cognitiva" (Fornasa, 1989, 18).

4. Según lo enunciado anteriormente el tipo de programación que defendemos se inserta claramente en un proceso de Investigación-Acción continuo.

Entendemos que en estas edades existe una conexión directa entre la observación y la proyectación. La observación y evaluación de las experiencias son momentos indispensables para plantearnos nuevas hipótesis y empezar un nuevo ciclo de investigación.

5. A través de nuestra pequeña investigación hemos corroborado cómo la utilización del proceso de Investigación-Acción es un medio importante de formación permanente para los educadores, en la medida en que enseña a ligar teoría y práctica y permite partir de la situación de trabajo cotidiano para modificarla y organizar la propia intervención.

Si pensamos que la escuela 0-3 necesita urgentemente liberar al educador de la *rutina* y que le permita vivir su experiencia profesional de forma gratificante, la investigación-acción puede ser un medio excelente para ello.

El proceso participativo y colaborativo de autoreflexión que propone la investigación-acción deberían ser los que animaran las dinámicas de los centros.

Hemos constatado, por otra parte, cómo la colaboración de observadores externos ha sido motivo aliciente dentro del centro y a nosotras nos ha servido para acercarnos a la práctica. Ello nos anima a iniciar nuevas investigaciones en este camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.
- FORNASA, W. (1989): *Programmazione e caos*. Rev. Bambini, n. 9.
- FORTUNATI, A. (1987): *Ecología dello sviluppo infantile e progetto educativo dell'asilo nido*. Bambini, giugno.
- FORTUNATI, A. y CATARSI, E. (1989): *La programmazione-progettazione nell'asilo nido*. La Nuova Italia. Firenze.
- GOLDSCHMIED, E. (1981a): *El niño en la guardería*. Barcelona.
- GOLDSCHMIED, E. (1981b): *El joc heurístic*. Rev. Infancia, n. 33.
- KEMMIS, S. (1987): *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes. Barcelona.
- MALAGUZZI, L. (1987): *L'ambiente. I centi linguaggi dei bambini*. Comune di Reggio Emilia.
- RINALDI, C. (1990): *Programació a l'escola Bresol*. Rev. Infancia.