

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN ESPACIOS DE JUEGO ESPONTÁNEO: UN MODO DE VIVIR LA PROFESIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Roser Vendrell

Universitat Ramon Llull
Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna
Departament de Psicologia
RoserVM@blanquerna.url.edu

Resumen

Presentamos en este artículo una propuesta de Investigación-Acción aplicable a espacios de juego libre, espontáneo, en educación infantil. Consideramos que la descripción del comportamiento infantil no es suficiente, queremos entenderlo, y para ello es necesario estudiar el juego libre del niño en interacción con el contexto físico y social. Fundamentalmente queremos saber como nuestra actuación como profesionales incide en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Para ello es fundamental desarrollar una capacidad de análisis y reflexión que ayudará a generar, en el quehacer de la dinámica de trabajo del equipo profesional, el marco, la estructura que posibilita la mejora cualitativa de nuestro ejercicio profesional. Después de presentar unas condiciones previas, indicamos el proceso de elaboración de la intervención, cuales son las fases de aplicación, en que situaciones contextuales se puede dar y finalmente como se realiza el seguimiento y evaluación con el fin de definir nuevos objetivos y así dar continuidad al proceso educativo de los niños.

Palabras clave: Juego infantil; Investigación-acción; Innovación educativa.

Resumo

Apresentaremos neste artigo uma proposta de investigação-ação aplicável aos espaços de jogo livre em educação infantil. Consideramos que a descrição do comportamento infantil não é suficiente, queremos entendê-lo, e para tal se vê necessário estudar o jogo livre das crianças em interação com o seu contexto físico e social. Fundamentalmente queremos saber como nossa atuação como profissional incide nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para isto é fundamental



desenvolver uma capacidade de análise e reflexão que ajudará a gerar, nas actividades das dinâmicas de trabalho da equipa profissional, e o marco teórico, a estrutura que possibilita a melhoria qualitativa no nosso exercício profissional. Depois de apresentar umas condições prévias, indicaremos o processo de elaboração da intervenção, as fases de aplicação, em quais situações contextuais se podem dar e finalmente como se realiza o seguimento e avaliação com o fim de definir novos objetivos e assim dar continuidade ao processo educativo das crianças.

Palavras-Chave: Jogo infantil; Investigação-acção; Inovação educativa.

Abstract

This article presents an action research proposal applied to spaces of free play in early childhood education. We believe that the description of children's behaviour is not enough, we want to be able to comprehend, and for that we will study the spontaneous play of the child in interaction with the physical and social context. Basically we want to know how our actions as professionals influence the processes of learning and development. This is essential to develop a capacity for analysis and reflection that will help build on the work of the working dynamics of the professional team, the framework, the structure that allows the qualitative improvement of professional practice. After introducing some preconditions, the process of intervention is explained. What the stages of implementation are, and in which contextual situations they can be developed. Finally evaluation instruments are created, and new objectives are planned based on the results in order to provide continuity to the education of children.

Keywords: Childrens' game; Action-research; Educational innovation.

Introducción

En este artículo pretendemos incidir en la necesidad de vincular la reflexión, la actitud investigadora, con la práctica profesional. Con dos objetivos: potenciar la calidad de nuestro trabajo como educadores e incrementar el nivel de satisfacción personal y profesional. Tanto uno como otro suponen, de forma implícita, un beneficio claro para los niños, sus familias y en definitiva para toda la sociedad en general.



Ha sido a partir de nuestra dedicación a la atención temprana de los niños con discapacidad intelectual que hemos constatado la necesidad de vincular la práctica profesional con la investigación. Obviamente solo podemos hablar de aquello que conocemos, por lo tanto nos centraremos en lo que es la atención educativa a los niños y a sus familias, desde una perspectiva aplicada y también investigadora.

No obstante, antes de profundizar en este marco de acción, nos interesa subrayar algunas previas que son fundamentales e imprescindibles para desarrollar nuestro trabajo. Consideramos que el dominio de conocimientos, por si solo, no garantiza las buenas prácticas en el desarrollo profesional. Es fundamental poseer también competencias de tipo actitudinal, ya que la manera de proceder del educador condiciona, positiva y/o negativamente la educación de los niños. Todo ello presupone capacidad de reflexión y deseos de trabajar en equipo. Desde nuestro punto de vista éstas son condiciones previas fundamentales para toda actuación profesional. Debemos tomar conciencia de que nuestro trabajo se realiza con personas con un gran potencial, aunque hablemos de bebés, o niños con algún tipo de discapacidad. El desarrollo se produce en base a este potencial que todos poseemos, con la gran variabilidad que nos caracteriza como especie. Es por todo ello que durante los primeros años de vida, cuando el ser humano es más vulnerable, debemos actuar con el máximo de responsabilidad ya que el grado de incidencia de nuestra intervención es evidente y actúa como resorte del desarrollo posterior.

Así pues, partimos del convencimiento de que el niño, sean cuales sean sus condiciones, tiene un gran potencial para el aprendizaje. Nuestra labor consistirá en ofrecer los mejores contextos, entendidos como espacios de aprendizaje, con una finalidad: favorecer su interacción en el entorno natural y en consecuencia favorecer su desarrollo. El niño es el protagonista de este proceso, pero nosotros, como maestros y educadores, podemos incidir en él y debemos hacerlo desde el respeto y la responsabilidad, desde el conocimiento.

Consideramos el paradigma hermenéutico como el marco científico que más de adecua a nuestro propósito: el querer saber y comprender el por qué y el cómo del comportamiento infantil nos lleva no solo al estudio del comportamiento infantil en su medio habitual, sino que incluye también su interpretación. Según Bisquerra (1989), Cook & Reichardt (1986), este paradigma se caracteriza por su interés en conocer las razones, el por que, de de la conducta y por lo tanto exige un estudio en profundidad que obliga a disponer de muestras reducidas y realizar un abordaje que incluya,



siguiendo la terminología de Bronfenbrenner (2002), los diferentes microsistemas en los que se desenvuelven los participantes. Este planteamiento holístico implica un análisis de datos complejo. Todo ello comporta actuar, en palabras de Guerrero López (1991), como un “voyeur” un observador sumergido en el contexto. La observación y la escucha que realicemos se incorporarán a nuestro proceder como educadores. De hecho nuestra acción se puede definir como activa pero siempre a remolque de la iniciativa infantil. El hecho de intervenir y al mismo tiempo ser objeto de análisis exige una doble mirada, una dirigida a los niños que se están atendiendo y otra dirigida a nuestra propia actuación como educadores. Es por todo ello necesario utilizar estrategias de control sobre la subjetividad. La más elemental, la valoración entre jueces, solo se puede dar en el marco del trabajo en equipo, condición que tal y como ya hemos indicado es imprescindible, junto con la capacidad de reflexión, para nuestro ejercicio profesional.

En este sentido creemos que los actuales posicionamientos metodológicos de la Investigación-Acción nos ofrecen el marco idóneo para llevar a término esta labor.

Elliot (1991) define la Investigación-Acción (IA) como la suma de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación. Indica que su finalidad es la mejora de la educación partiendo de la transformación reflexiva “desde dentro” con las dificultades que ello comporta, relacionando procesos de Enseñanza y Aprendizaje con resultados académicos. Para este autor, la IA constituye la solución a la relación conflictiva entre la teoría y la práctica educativa.

El estudio de casos en equipos de profesionales, proporciona el contexto para desarrollar tanto una propuesta de intervención del caso objeto de estudio como los constructos teóricos de las disciplinas implicadas. Pero antes de desarrollar nuestra intervención sobre el juego infantil, queremos definir unos puntos que son aspectos previos indispensables para su realización.

El Contexto y las Actitudes de los Profesionales

Tenemos en cuenta los trabajos de Bruner (1984, 1986), Rogoff (1993), Sastre & Pastor (2001), Vendrell (2009) al incidir en la importancia de la actuación del profesional. Lo podemos sintetizar en los puntos siguientes:



El contexto como espacio de aprendizaje

Nuestra intervención más directa está centrada en la oferta contextual y el material que ofrecemos. Bruner (1986) nos lo indica con las siguientes palabras: "Nada parece mejor que dejar que el niño juegue libremente en un entorno apropiado, con materiales ricos, y buenos modelos culturales en que inspirarse, p.81 Por lo tanto tenemos que considerar no sólo los espacios, los materiales (objetos de la vida cotidiana, juguetes...) sino también el lenguaje y otras manifestaciones culturales. Obviamente el lenguaje es muy importante pero creemos que se debe controlar en nuestra relación con el niño. No olvidemos que la comunicación es la base de la relación afectiva y que el lenguaje es solo un instrumento más. Así proponemos que las expresiones de los profesionales sean, en los espacios de juego, un reflejo de lo que hace el niño, de cómo actúa, ayudando así en la toma de consciencia de los obstáculos con los que se puede encontrar y también en como los supera. Una posible estrategia se podría basar en el uso de hacer preguntas y ofrecer respuestas de acuerdo con el proceder del niño. Las dificultades que tiene el niño para verbalizar aquello que hace o aquello que le pasa se ven compensados por este tipo de proceder del profesional, que al mismo tiempo le ofrece modelos lingüísticos que irá incorporando de forma natural.

Disponibilidad y actitud dialéctica con el niño

En relación con el punto anterior, pero con entidad propia, queremos subrayar la importancia de la disponibilidad y la actitud dialéctica del profesional. Entendemos la disponibilidad como una actitud de respeto y escucha hacia el niño. Y entendemos por actitud dialéctica la que es dialogante, la que no está siempre de acuerdo, la que puede ser incluso beligerante, de tal forma que se favorece un feed-back real con el entorno que posibilita la resolución de los conflictos. De hecho los nuevos aprendizajes tanto conceptuales como procedimentales que se dan en este contexto, nacen de la autoafirmación cognitiva del niño al responder a esta actitud del educador. Con esta actitud se posibilita la anticipación y la comprensión de la solución antes de su realización y se evita la serendipé (solución del problema por azar).

Autoridad y tolerancia

Las actitudes que hasta el momento hemos comentado no se pueden confundir



con la falta de orden y de límites. Saber ser flexible y tolerante respecto de la acción del niño no es equivalente a consentir y dejar hacer. La autoridad, del adulto es muy beneficiosa para el niño, le ofrece seguridad ya que sabe que es lo que se puede hacer y que es lo que no se puede hacer... en definitiva le da un referente, saber lo que se espera de él. Poner límites no es ser autoritario, poder límites equivale a educar, a enseñar y eso pide tiempo y dedicación.

No obstante cuando el profesional, está interviniendo en espacios de juego, la autoridad pasa a ser ejercida por el niño. Con ello queremos indicar que el protagonista del juego es el niño, y él debe decidir a qué jugar y como jugar. Se trata de no olvidar los objetivos de la intervención, pero sin imponer, evitando situaciones de bloqueo. Así pues no podemos pedir respuestas únicas de acuerdo con nuestros planteamientos. Podemos aceptar planteamientos diferentes y valorarlos. Muy posiblemente sean válidos.

Respetar los ritmos de aprendizaje: dar tiempo

La atención a la diversidad es una de las máximas más presentes en los planteamientos educativos actuales. En la formación profesional está presente el contemplar con respeto las diferencias en los ritmos de aprendizaje, tanto en niños con necesidades específicas como en el resto. El haber investigado el proceder de los profesionales con niños con síndrome de Down, nos ha dado entre otras conclusiones la importancia de dar unos espacios de tiempo suficientemente amplios para las respuestas infantiles. Si esperamos una respuesta inmediata infantil, y no la hay, respondemos nosotros, evitando que el niño se manifieste, asuma decisiones, se equivoque,... impidiendo su autonomía y su desarrollo. Por lo tanto vale la pena dar unos segundos de margen y esperar... Pero en esta misma perspectiva debemos contemplar también la variabilidad en la conducta de un mismo niño, respetando que en algunos momentos sea menos activo. Wallon (1968) ya nos plantea con las alternancias de la función anabólica (acopio de energías) y catabólica (desgaste de energías) y los movimientos centrífugos y centrípetos, la alternancia en las actitudes activa y pasiva del niño. También Martínez Criado (1998) nos lo indica "El niño ha de disponer de tiempo para jugar... se debe respetar el juego individual o incluso que el niño no juegue y se limite a observar a otros" (p.124).



La necesidad de saber más y compartir

Este punto es el último, pero no por ello el de menor consideración. Nos referimos a la importancia de mantener una actitud curiosa respecto a la conducta infantil ¿Por qué hace esto? ¿Por qué no entiende aquello? ¿Por qué mi intervención ha ido tan bien, o tan mal? Esta actitud es básica si queremos llevar a cabo una propuesta de trabajo en el marco de la IA. Así como también es básica, la necesidad de compartir con el resto del equipo de profesionales las inquietudes, el planteamiento, los éxitos y los fracasos.

Teniendo como base estas cuestiones podremos comprender con más precisión la propuesta que ofrecemos a continuación.

Propuesta de Intervención, Basada en el Juego Infantil (0-6 años), en el Marco Metodológico de la Investigación-Acción

Si partimos del interés del niño, de sus conocimientos previos y de la necesidad de realizar aprendizajes significativos y vivenciales debemos aceptar que el Juego libre, espontáneo, es uno de los espacios optimizadores del desarrollo más naturales para el niño. Diferentes estudios del desarrollo infantil nos lo indican (Bondioli, 1996; Bruner, 1984, 1986; Ferland, 2005; Kamii & Devrie, 1987; Ortega, 1986; Wallon, 1968) así como también estudios realizados con niños con síndrome de Down, (Lalueza, 1994; Vendrell, 2005) permiten afirmar que en estos espacios de actividad libre y gratificante se dan muchos aprendizajes y se favorece el desarrollo de la personalidad.

Entendemos el juego infantil como “una actividad agradable, como un espacio libre de descubrimiento del mundo que se basa en el espíritu de curiosidad infantil. Es un espacio de comunicación y expresión. Un espacio donde se elabora conocimiento, de acuerdo con las características propias de cada edad, y donde se da una relación social que facilita las adquisiciones culturales propias del grupo social donde uno vive” (Vendrell, 2009, p.151). Entendemos que el juego libre es toda actividad lúdica que realiza el niño y que abarca desde las primeras actividades de tipo exploratorio y experimental, al juego simbólico y el juego de regla. Así observamos en el propio desarrollo infantil como, inicialmente, se da un proceder aparentemente caótico y desordenado. Posteriormente a medida que el niño ya conoce el medio, su actividad se puede entender con más facilidad, es mas ordenada; aplica el símbolo y el lenguaje. Finalmente podemos identificar con facilidad como poco a poco incorpora la



regla, la norma, hasta crear dinámicas de juego reglado muy complejas.

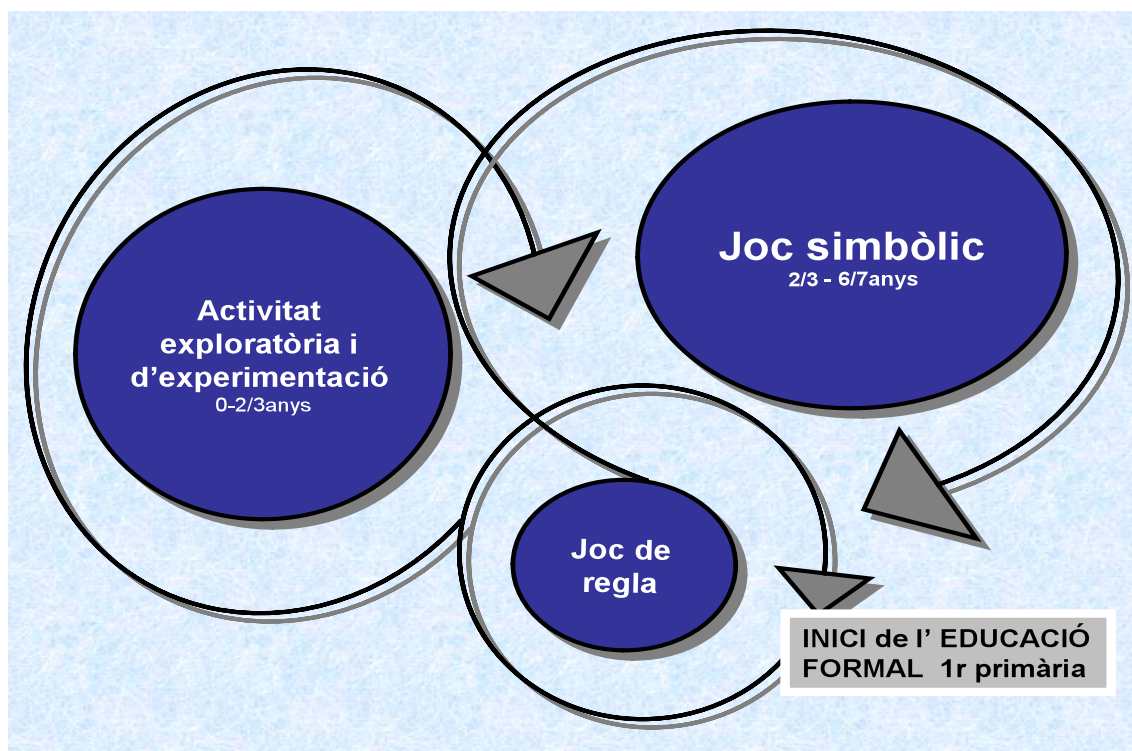


Figura 1 – Evolución natural del juego (Vendrell, 2009)

Al ser éste un marco muy amplio, presentamos a continuación una propuesta genérica con la intención de que los diferentes equipos de profesionales que puedan tener interés en aplicarla puedan ajustarse al contexto socioeducativo donde trabajan.

Período de Aproximación y Definición de la Intervención Educativa

Durante este periodo se explora básicamente la situación en la que se quiere intervenir. Normalmente se contempla como estudio de caso, por ser una opción metodológica que tiene como objetivo de trabajo el análisis sistemático del caso, entendiendo que puede referirse a un solo sujeto o a un grupo reducido que puede considerarse de forma global como un todo (Bisquerra, 1989). Por lo tanto nos podemos referir a un grupo (grupo de aula, grupo específico de niños con unas necesidades concretas,...) o a un solo niño.

No tenemos por qué considerarlo únicamente un período de detección de necesidades, también puede interpretarse como una primera intervención. De hecho



una actividad no excluye la otra. En todo caso esta aproximación requiere:

1. Realizar una exploración psicológica y pedagógica completa. Se deben incluir todos los elementos implicados en la situación, tanto de forma directa como indirecta. Si nos referimos a un centro escolar tendremos en cuenta a los niños, a sus familias, a los educadores, los profesionales de mantenimiento, etc. Si nos referimos a tratamientos más individualizados, de atención temprana por ejemplo, tendremos en cuenta al niño, su familia, otros profesionales si los hay, la escuela infantil si asiste a ella, etc. Este primer paso es imprescindible para la posterior intervención psicopedagógica.
2. Delimitar las necesidades de atención que son prioritarias, de acuerdo con la situación contextual y las decisiones del equipo interdisciplinar, y establecer unos objetivos generales.
3. Diseñar un programa de intervención en base al juego infantil, por lo tanto debe ser flexible, adaptable a las circunstancias. Esta propuesta debe incluir todas las áreas de conocimiento y los espacios o contextos donde se puede intervenir. Debe implicar a todos los elementos que rodean al caso. El municipio, el barrio, los profesionales, los familiares,... aunque con unas características diferentes.

Algunos de los criterios que ofrecemos para su diseño están expuestos en trabajos anteriores Vendrell (2000, 2009). Son los siguientes:

- Partimos de los conocimientos previos, para incorporar una nueva información y aplicarla en diferentes ámbitos, con el objetivo de poder llegar a generalizar el aprendizaje. Así pues tenemos en cuenta el nivel evolutivo, los conocimientos que los niños ya poseen, y aquello que puede ofrecer el contexto desde una perspectiva sociocultural.
- Intentamos favorecer el desarrollo armónico, incidiendo con nuestras propuestas en lagunas madurativas y sectores más necesitados del desarrollo.
- Formular unos objetivos de intervención que sean claros para todos los profesionales y adultos que participan en él, especificando cuales deben asumirse de forma directa por cada uno de los mismos.
- Al proponer las actividades tenemos en cuenta la complejidad del



material y también la cantidad. Como nos referimos a situaciones de juego hemos de tener en cuenta el número de elementos reales o supuestos y el número de atributos o factores que se deben tener presentes de forma relacionada y combinada para poder solucionar satisfactoriamente la actividad. Debemos tener en cuenta que esta competencia de control sobre los estímulos puede resultar muy difícil para algún tipo de niños, por lo tanto es un aspecto muy importante a considerar cuando se ofrece un espacio de juego (Vendrell, 2005). Llegar a encontrar el nivel donde la actividad ofrecida no es demasiado fácil, hecho que puede aburrir al niño, o demasiado difícil, hecho que puede hacer que ignore o se bloquee la actividad, es un reto importante para el profesional. Mantener un nivel superable de dificultad ayuda en el mantenimiento de la motivación del niño y por lo tanto posibilita la atención y la continuidad en el esfuerzo realizado.

- Utilizamos los recursos naturales que la vida cotidiana ofrece. Los hechos puntuales y las actividades habituales; los materiales que tenemos más cercanos, intentando que sean variados y diferentes, y las características de las personas (niños y adultos) con los que se relaciona.
 - Tenemos en cuenta la descentración, o diferencias de perspectiva, de una misma actividad. Haciendo preguntas al niño, facilitando que pueda observar aquello que hace desde diferentes posiciones, etc.
 - Pasamos siempre de las propuestas que se hacen con objetos reales, a propuestas con material de expresión plástica (papel, pinturas, ... libros de imágenes, cuentos) y al uso cada vez más pronunciado del lenguaje, incrementando así la capacidad representativa tanto desde un punto de vista conceptual y simbólico como desde un punto de vista espaciotemporal.
4. Tenemos en cuenta el análisis y la valoración de la interacción entre iguales, y entre los niños y los adultos, con la finalidad de poder proceder en consecuencia, ajustando nuestra intervención de acuerdo con los objetivos establecidos y con los cambios que el equipo profesional determine.
 5. De acuerdo con los criterios de la IA, estableceremos unos criterios de

evaluación, seguimiento y reformulación de los objetivos de acuerdo con los resultados obtenidos previamente y teniendo en cuenta los objetivos generales que en un primer momento se determinaron.

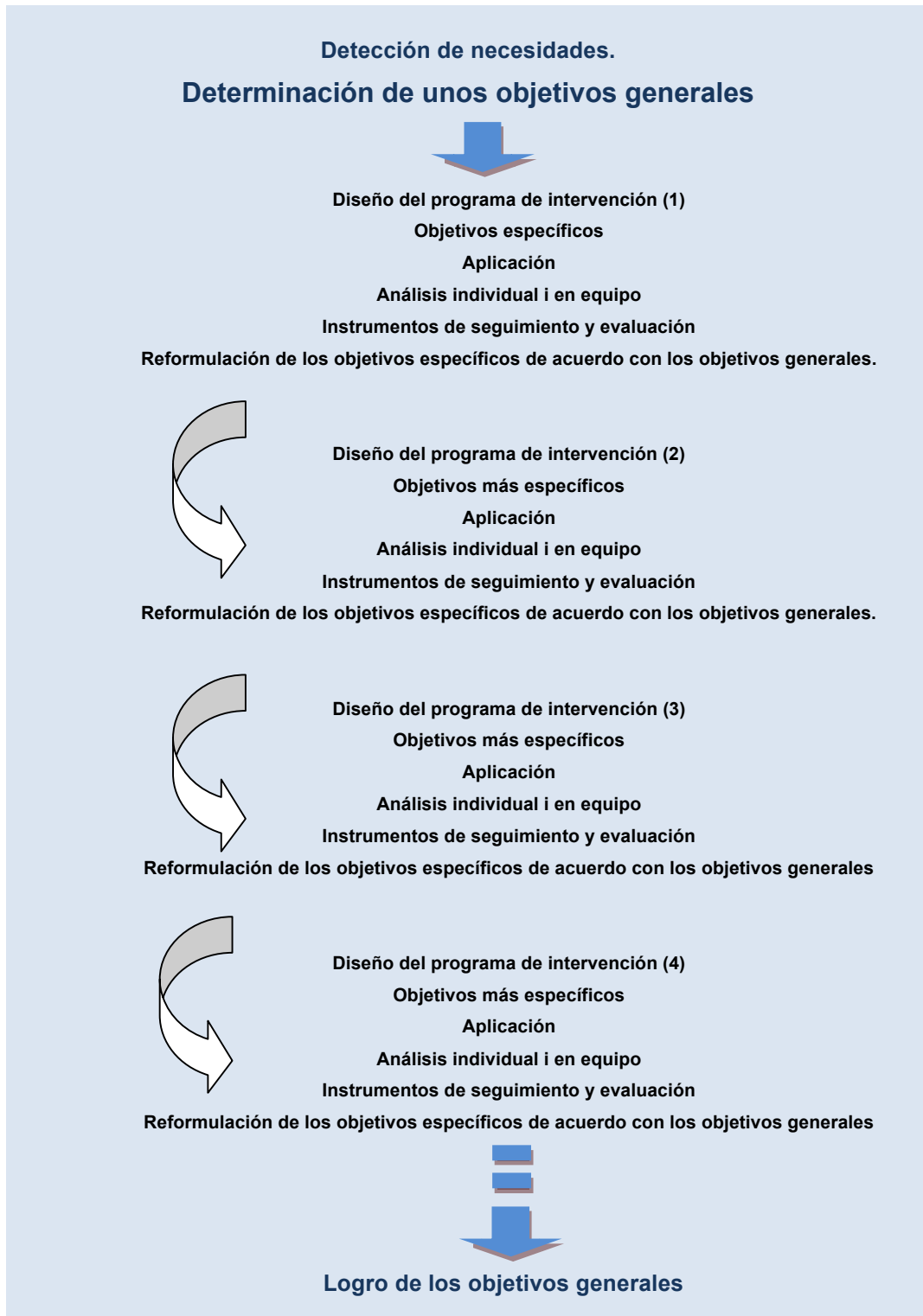


Figura 2 – Proceso de trabajo en el marco de la IA



Periodo de Aplicación del Programa de Intervención

Durante la aplicación de la intervención no pueden dejar de estar presentes las consideraciones previas, sobre el contexto y las actitudes, que anteriormente hemos comentado. Recordemos que se pueden aplicar en todos los contextos sociales.

Fases de la intervención

A partir de los objetivos formulados, del diseño realizado y de la delimitación de funciones podemos plantear la siguiente secuencia general de aplicación:

- Ser conscientes de los diferentes objetivos que se pueden trabajar directa o indirectamente.
- Introducir la actividad concreta e intentar favorecer al máximo su desarrollo. Se debe preparar muy bien el material, el tipo de material y la cantidad de elementos.
- Presentar el material y las consignas. Éstas estarán referidas a la aplicación de normativas del espacio, no al modo de jugar... de los niños.
- Dar un espacio de tiempo para la exploración del material, en solitario o en grupo. “Dejar a los niños momentos en que se las arreglen solos es imprescindible para su desarrollo” (Martínez Criado, 1998, p. 85). Aunque queramos potenciar el juego cooperativo, es importante que al empezar, cada niño tenga su material para que lo pueda explorar con tranquilidad y pueda desarrollar sus capacidades al máximo. Después ya habrá un tiempo para la imitación mutua y la posterior colaboración.
- A partir del conocimiento del material se ofrece con más fundamento la posibilidad de experimentar, inventar, crear, construir,... en solitario o de forma cooperativa.
- Dar continuidad al juego, descubriendo que es lo que puede estar pensando el niño y ofreciendo alternativas en unos términos adecuados. Este punto se fundamenta en la capacidad de observación del profesional, la capacidad de empatizar con el niño, ponerse a su nivel y ofrecer alternativas significativas. Es muy importante que el educador sepa hacer las preguntas adecuadas mientras juega, pero sin cortar la actividad



espontánea y su creatividad. Esta forma de proceder ayuda al niño a reflexionar sobre lo que está haciendo (Sastre & Pastor, 2001; Quirós, 2000).

- No descuidar los conocimientos previos, se debe mantener un tipo de interacción que integre los nuevos conocimientos en otros ya asumidos con anterioridad. Expresar oralmente aquello que ya se conoce, que se hizo, y el cómo se realizó.
- Según la edad de los niños y las circunstancias del contexto, potenciar la interacción entre ellos.
- Cuando los niños pueden manejar material plástico, se les puede proponer que hagan una producción, según la edad, colectivamente en un espacio preparado o individualmente, sobre la actividad realizada. Esta actividad favorece la reflexión y el análisis sobre la propia actividad infantil, por lo tanto optimiza el aprendizaje significativo.
- Hacer una valoración de la interacción entre los profesionales y los niños, y entre los mismos niños. Haciendo hincapié en los beneficios i limitaciones de cada una de ellas y en sus procesos diferenciales de tal modo que podamos ir valorando qué tipo de interacción hay que potenciar más de acuerdo con los objetivos marcados inicialmente.
- Analizar la relación que se ha desarrollado con el material ofrecido. Valorar como se ha desarrollado la actividad, sobre todo comentando como se ha hecho, donde, el por qué,... incidiendo en cómo se han superado los obstáculos, qué ha hecho cada uno y como lo ha hecho.

Ámbitos contextuales

Como ya hemos indicado anteriormente esta propuesta de intervención puede aplicarse, con matices, a cualquier contexto donde se relacionan los participantes. Tanto si nos referimos a caso único como a un grupo, la dinámica de aplicación será la misma.

Las anotaciones realizadas in situ y las posteriores valoraciones, elaboradas en el marco del trabajo interdisciplinar, nos irán dando la información necesaria para poder tomar decisiones cada vez más ajustadas a las necesidades del caso y a las circunstancias de los diferentes contextos.



Por ejemplo, si valoramos la interacción de las dinámicas de juego libre en el patio escolar, como positivas, y elaboramos un estudio en profundidad de las razones que condicionan este resultado, podremos transferir, si lo consideramos oportuno, dichas condiciones a otros contextos con el fin de conseguir en él resultados similares. O, por el contrario, si observamos por ejemplo que la interacción con las figuras paternas manifiesta dificultades en referencia al establecimiento de límites, podremos ofrecer modelos alternativos inspirados en las actuaciones de los adultos en otros contextos con el fin de favorecer los cambios en el modo de hacer de los padres, y así se modifiquen los antiguos patrones de interacción comunicativa. Dependerá de muchos factores, entre otros, las particularidades del niño, las situaciones contextuales, la conciliación de horarios, las distancias a cubrir en el día a día ... el cómo se podrá llevar a cabo el programa de intervención contemplando la variabilidad de ámbitos contextuales.

La complejidad de la propuesta en el marco de la IA, nos lleva a ordenar en la medida de lo posible nuestro proceder. En este sentido delimitamos 2 contextos claros: la familia y la escuela infantil.

Cuando invitamos a la familia a intervenir en los programas de intervención hemos de considerar diversos factores: entre ellos aceptar que puede haber intervenciones y/o propuestas muy lejanas a lo que uno espera, cada familia tienen un entorno cultural que debe ser respetado aunque no por ello dejemos de ofrecer la opinión y/o la orientación que se requiera. En este contexto incidiremos fundamentalmente en las cuestiones relacionadas con las actitudes y la disponibilidad de los adultos hacia los niños. Debemos dar un espacio de tiempo para la descarga emocional, la manifestación de inquietudes, la demanda de información, etc. Para nosotros lo más importante es que se lleguen a asumir las funciones paternas adecuadas con la máxima naturalidad, entendiendo que ofrecer afecto e incrementar los vínculos afectivos no entra en contradicción con una educación clara donde se definan con nitidez los límites a la conducta. Dar seguridad a los padres posibilitará una colaboración más fluida entre la escuela y la familia, podremos implicarlos hasta el punto de definir posibles actuaciones específicas por su parte. Si esta relación de colaboración se afianza, la familia se incorporará fácilmente a las sesiones de seguimiento y evaluación.

La escuela infantil es la institución que atiende a los niños desde los primeros meses hasta los 6 años. Obviamente puede darse la circunstancia de que la



intervención que hagamos no esté contextualizada en la escuela. Si es así tendremos en cuenta otros profesionales que estén implicados, por ejemplo los servicios de atención temprana, la logopeda, el fisioterapeuta, etc. Sean cuales sean las circunstancias mantenemos la importancia de trabajar las actitudes en nuestro ejercicio profesional. Así como también la necesidad de compartir en un equipo de profesionales, las dificultades i los éxitos de nuestro trabajo. A partir de nuestra experiencia podemos afirmar que el trabajo interdisciplinar es importante y fundamental para la optimización del proceso de intervención, de hecho se establece un marco común de acción, se distribuyen funciones, se comparte el seguimiento y la valoración del proceso de desarrollo y se van ajustando los objetivos de la intervención. Todo ello da una coherencia a nuestro trabajo que ofrece seguridad tanto al caso objeto de estudio como a los mismos profesionales y a la familia (Vendrell, 1999).

Seguimiento y Evaluación del Proceso de Intervención

Es imprescindible anotar las incidencias en el día a día y hacer un análisis y reflexión de las mismas. Con esta finalidad se aconseja el uso de diferentes tipos de instrumentos como pueden ser el cuaderno de campo, o el diario del maestro. El hecho de tener estos datos facilita en gran manera los análisis posteriores.

Se debe contrastar con el equipo interdisciplinar de forma periódica el desarrollo del caso. El análisis en profundidad debe desarrollarse en base a los objetivos establecidos y al establecimiento de unas categorías definidas ad-hoc para el caso concreto de tal modo que sean instrumentos elaborados por el mismo equipo de profesionales y que puedan responder a las necesidades del mismo. Podemos realizar tablas de diferente tipología, elaborar situaciones de tipo semi-experimental que puedan ser utilizadas como referentes de control en el desarrollo, etc. Apoyamos el uso de instrumentos elaborados por el mismo equipo, basados en la práctica profesional y en los conocimientos teóricos actualizados de la psicología del desarrollo infantil. Conocer investigaciones recientes y/o experiencias de otros profesionales puede ayudar en esta tarea. Defendemos la construcción ad-hoc de materiales para la evaluación realizados por el equipo de profesionales ya que este material puede ser mejorado a partir de su uso. Como si de otro proyecto I-A se tratara.

Observar de forma científica cual es el contenido de la actividad lúdica infantil nos permite afirmar, confirmar, que el niño cuando juega aprende. Por lo tanto ayuda



en el convencimiento de la calidad de nuestro ejercicio profesional. Además de ver los resultados, se nos ofrecen argumentos para la defensa de nuestro tipo de intervención. Para ello la elaboración de los instrumentos de evaluación y análisis es básica, es el resultado del trabajo en el equipo, de observar y analizar en un primer momento de forma individual, para pasar posteriormente a hacerlo de forma grupal y buscando siempre la riqueza y la complejidad de la acción infantil. En este sentido es muy importante la formación continuada del profesional, actualizar los conocimientos teóricos, buscar ayuda, vincularse en grupos de trabajo paralelos, etc.

A Modo de Conclusión

Creemos que la metodología que implica la IA es válida para todas las etapas educativas, la convergencia que se da entre la vertiente teórica y aplicada optimiza el conocimiento y estimula a los profesionales ofreciendo una mejor calidad educativa, (Elliot, 1991; Latorre, 2004)

No obstante es durante la educación infantil, desde una perspectiva holística, y en espacios de juego libre donde nosotros hemos vivido los beneficios de su utilización. Nuestro convencimiento, a modo de resumen, podría explicarse por que se estimula el desarrollo infantil pero al mismo tiempo se respeta el proceder de cada niño. Se incrementa la participación entre la familia y la escuela. Se favorecen los equipos profesionales, consiguiendo unos niveles de satisfacción que posibilitan la continuidad de la misma calidad y la prevención de problemas a menudo demasiado frecuentes como el fracaso escolar, las bajas laborales por estrés, la negligencia en las responsabilidades paternas, etc.

En consonancia con las aportaciones de Bronfenbrenner (2002), implicar los diferentes ámbitos contextuales (familia, instituciones diversas, administración pública...) conlleva una concienciación del valor de la educación, una formación indirecta de todos que repercutirá evidentemente en la infancia. Por lo tanto sería una inversión muy válida el que la administración educativa se plantease ofrecer los recursos suficientes para cubrir la necesidad de encuentros entre profesionales, esta medida aunque en un primer momento pueda resultar poco rentable, ocasionaría a largo plazo beneficios muy claros. Ofrecer calidad en la educación equivale a realizar programas preventivos. No debería ser necesario tener problemas para buscar soluciones.



Referencias Bibliográficas

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984). Juego, pensamiento y lenguaje. En J. L. Linaza (Ed.), *Acción Pensamiento y lenguaje* (pp. 211-219). Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, XVI, 79-86.
- Cook, T.D. & Reichardt, T. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la Investigación Acción*. Madrid: Morata.
- Ferland, F. (2005). *¿Jugamos? El juego con niños y niñas de 0-6 años*. Madrid: Narcea.
- Guerrero López, J.F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial*. Salamanca: Amarú.
- Kamii, C. & Devries, R. (1987). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. (2a. edición). Madrid: Siglo XXI.
- Laluzza, J.L. & Perinat, A. (1994). Desarrollo de los significados compartidos en el juego entre adultos y niños con síndrome de Down. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 133-146.
- Latorre, A. (2004). *La investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martinez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega, R. (1996). *El juego infantil. Cultura y Educación*, 1, 71-76.
- Quirós Pérez, V. (2000). Una experiencia de pequeño grupo en estimulación temprana. *Aula Abierta*, 75, 149-159.
- Sastre, S. & Pastor, E. (2001). Modalidades de tutela de "gestión cognitiva" en bebés trisómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 35-52.
- Vendrell, R. (1999). *El trabajo interdisciplinar en un caso de interacción*. Comunicación presentada en la II Xornada interdisciplinar. Experiencias e métodos de colaboración en Atención Temperà. Asociación galega de Atención temperà. Vigo.
- Vendrell, R. (2005). "Estudio sobre el desarrollo de la función semiótica en los niños con síndrome de Down (SD)" *Estudios de Psicología*, 26 (3), 329-344.



Vendrell, R. (2009). El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil.
Aloma, 25, 137-159.

Wallon, H. (1968). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Critica.