



Observación sistemática en contextos educativos como medio de formación del maestro de educación infantil

■ M. Gloria Medrano Mir

Resumen

La presente comunicación trata de ofrecer material de reflexión en torno a las posibilidades formativas de la utilización de la metodología observacional con apoyo del video, en contextos naturales de aula, para la preparación de los maestros de la Especialidad de Educación Infantil.

La observación y el análisis de la dinámica de comportamiento de los pequeños permite a los estudiantes de la Escuela de Magisterio, adquirir conocimiento sobre:

- Utilización de la metodología de la observación.
- Potencialidades de los pequeños.
- Posibilidades de organización del aula.

Palabras clave

Formación, Observación, Potencialidades, Contextos naturales.

Abstract

The present communication tries of offering material of reflection in connection with the formative possibilities of the utilization of the observational methodology with support of the video, in natural classroom contexts, for the preparation of the teachers of the Infantile Education Speciality.

By observing and analysing the dynamics of behavior which develop the young children, our students of the School of Education will acquire knowledge with respect to:

- Using observational methods.
- The potential of the very young children.
- The possibilities of organizing the class room.

Keywords

Formation, Observation, Potentialitis, Natural contexts.

La metodología observacional constituye un instrumento de trabajo que ha demostrado claramente su eficacia en el terreno de la investigación educativa y que puede contribuir a enriquecer poderosamente las capacidades de los maestros para la aproximación al conocimiento del niño.

Hay que reconocer, sin embargo, que hay claras diferencias entre las posibilidades de utilización de la metodología observacional en el campo de la investigación pura y en el campo de la práctica educativa diaria.

Tender el puente entre ambas situaciones y mantener el rigor y la sistematización necesarias, sin perder la riqueza informativa de

las situaciones reales, es sin duda una asignatura pendiente en el ámbito de la Psicología evolutiva y de la educación.

La presente comunicación no intenta proponer soluciones generales, lo que sería sin duda una osadía excesiva. Pero si quiere ofrecer, para la reflexión, la experiencia práctica llevada a cabo durante el presente curso en la formación de Maestros de Educación Infantil en la Escuela Universitaria de Magisterio de Huesca, en el marco de la asignatura obligatoria **Bases Psicológicas del Aprendizaje Temprano**.

Para centrar dicha experiencia, es necesario primero precisar en función de que propuestas teóricas se ha introducido dicha asignatura como obligatoria de Universidad en el Plan de Estudios

para la obtención del título de Maestro en Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza.

Dedicar el contenido de una asignatura a la reflexión sobre el aprendizaje temprano deriva del hecho de reconocer explícitamente la importancia de las primeras etapas de la existencia en el proceso formativo posterior del ser humano y de tener en cuenta que en los últimos tiempos la etapa de 0 a 6 años se ha descrito más en función de lo que los niños no eran capaces de hacer que en función de las que son sus posibilidades reales de desenvolvimiento.

La confianza pues en las enormes posibilidades de los más pequeños y la evidencia de que las mismas se minimizan o desaparecen si no reciben el apoyo adecuado desde el ámbito educativo han sido dos de las razones básicas para justificar que este tipo de reflexión integre parte del bagaje formativo de los alumnos de las Escuelas de Magisterio.

Dentro de estas posibilidades de los pequeños tienen una función central las estrategias que ponen en marcha para resolver las demandas que les propone el medio en las situaciones más diversas.

Centrar el interés de estudio en el descubrimiento y análisis de las estrategias de aprendizaje de los niños no implica, en absoluto, olvidar la importancia crucial de los procesos afectivos en estas etapas educativas, pero estos han constituido tema de estudio en otras materias del currículum, por esto consideramos válida la orientación, en nuestro caso en las estrategias de aprendizaje, con incidencia especial, por consiguiente en los aspectos cognitivos.

El tema de las estrategias de aprendizaje atrae el interés de gran parte de las publicaciones psicoeducativas de los últimos años, tanto desde el punto de vista teórico como desde el de las propuestas prácticas de programas de intervención y es una fuente de sugerencias enriquecedoras para optimizar los procesos de desarrollo de los educandos.

Sin embargo, en la mayoría de los casos las mismas se dirigen a alumnos mayores, las edades en las que se empieza a pensar para hacer propuestas en torno al establecimiento de estrategias de aprendizaje oscilan entre los 8 y 12 años.

Se ignora, con ello, el hecho de que los pequeños son capaces de poner en marcha estrategias personales de aprendizaje, en algunos casos de una tremenda originalidad y de una considerable complejidad.

El riesgo que se corre con una actitud de esta índole es considerable, ya que dichas estrategias, al no ser reconocidas y valoradas, terminan por desaparecer y además los niños ponen en marcha, aunque sea de manera inconsciente, una actitud que va a condicionar negativamente sus posibilidades de avance en el proceso educativo institucional posterior. Dicha actitud es la de pensar que, en el marco escolar, ellos no saben nada y todo lo deben recibir de sus educadores, por lo que generalmente, ante las diversas situaciones de aprendizaje escolar, no tratan de buscar sus propios recursos para resolverlas, sino que tratan de imitar, a veces sin una comprensión mínima, las propuestas de sus maestros.

Además desde el punto de vista de la intervención educativa se establece también una situación inadecuada de carácter general

pero también de tipo específico en relación con el tema de las estrategias de aprendizaje.

En efecto, como afirma PHILIPPE MEIRIEU (1991) una estrategia para que sea eficaz debe ser personal. Por tanto, si queremos formar a los alumnos en el uso eficaz y positivo de estrategias de aprendizaje, deberemos partir para ello del conocimiento de las estrategias, que originalmente ellos poseen.

Es evidente que dichas estrategias serán posiblemente primitivas e incompletas, pero deben ser necesariamente el punto de partida que hay que tener en cuenta si se quiere establecer un proceso formativo sólido y comprensivo.

La acción del educador debe partir del sujeto y de su realidad diferencial, aunque debe tener como objetivo enriquecer sus competencias y capacidades. La estrategia inicial del niño deberá ser superada y perfeccionada, pero esto no podrá conseguirse si primero no ha sido conocida valorada y respetada.

Por ello es esencial que en el proceso formativo de los alumnos de magisterio se potencie su capacidad para la observación del comportamiento del niño y su capacidad para la utilización de medios técnicos que le permitan llevar a cabo dicha observación con el rigor necesario.

No se trata de formar especialistas en metodología observacional ni tampoco técnicos en video, pero si se trata de capacitarlos para que puedan utilizar ambas cosas como instrumento de trabajo que optimice su actividad profesional.

La propuesta se sitúa pues en un triple marco teórico:

- 1º Confianza básica en las posibilidades de los más pequeños (DOMAN, 1986; COHEN, 1980, 1983, 1987; MEDRANO, 1985, 1990, 1995).
- 2º Importancia del estudio contextualizado de los comportamientos infantiles (RODRIGO, 1994; LACASA, 1994).
- 3º Nuevas formas de estudio y análisis de los comportamientos infantiles en situaciones contextualizadas de resolución de problemas (HOLT, 1990; INHELDER y CÉLLERIER, 1992).

Con la implicación práctica de la utilización de la metodología observacional (ANGUERA, 1990; HERRERO, 1995).

Precisadas ya las ideas implícitas en la referencia al primer marco teórico, es necesario reflexionar brevemente en torno a los otros dos.

La importancia del estudio contextualizado del comportamiento, es cuestión destacada en las recientes líneas de investigación psicológica. La necesidad de estudiar a los sujetos en situaciones naturales, para poder captar toda la amplitud y complejidad del comportamiento es un hecho reconocido abiertamente. Esta necesidad es aún mayor cuando se trata de procesos educativos y cuando dicho estudio se realiza con el objetivo de preparar futuros educadores.

Los alumnos de las Escuelas de Magisterio deben formarse en la capacidad de observación en contextos de aula, ya que cuando desarrollen su labor profesional van a tener que llevarla a cabo en dichos contextos con el grupo completo de alumnos y no en situaciones artificiales de pequeño grupo y ambiente controlado.

Las referencias teóricas que ofrecen las nuevas formas de estudio surgidas en relación con la aproximación al sujeto psicológico, son también especialmente interesantes para esta orientación formativa.

En efecto tendencias recientes de la Psicología Evolutiva se interesan fundamentalmente por tratar de explicar el comportamiento del sujeto psicológico concreto en la situación contextualizada de resolución de problemas. No son ajenas estas tendencias a la influencia de las ideas vigostkianas relacionadas con las nociones de: Nivel de Desarrollo Actual, Nivel de Desarrollo potencial y Zona de Desarrollo Potencial, pero están representadas fundamentalmente por las orientaciones recientes de la Escuela de Ginebra, tanto en la línea de los estudios relativos a los aspectos sociocognitivos (PERRET-CLERMONT, 1984; MUGNY Y DOISE, 1983) como en el estudio de procesos (INHELDER Y CÉLLERIER, 1992).

La Psicología genética había descrito en épocas recientes, bajo la dirección de Jean Piaget la epistemología espontánea del sujeto que conoce y las estructuras que organizan este conocimiento. Es decir, había descrito y explicado una arquitectura general del conocimiento, las estructuras del sujeto epistémico, el núcleo común al conocimiento de los sujetos de un mismo nivel de desarrollo, las características nomotéticas del sujeto que conoce.

La originalidad profunda del aporte piagetiano fue la de brindar un estudio de las categorías fundamentales del conocimiento sin las que no sería posible ninguna adaptación a la realidad, ni ningún pensamiento coherente.

El sujeto epistémico descrito por Piaget es el sujeto de un conocimiento normativo, que proporciona el marco teórico necesario para poder avanzar en investigaciones más concretas.

Como dice textualmente Inhelder:

«Conociendo en sus grandes líneas las leyes generales de la estructuración y funcionamiento de la comprensión de lo real por parte del sujeto epistémico, había llegado el momento de interesarnos fundamentalmente por los procesos de invención y descubrimiento del sujeto psicológico» (INHELDER, 1987).

Se abre con ello el camino a un funcionalismo original que se interesa por el estudio de los sujetos concretos en situación de «desequilibrio».

Esta propuesta aprovecha además las aportaciones recientes que provienen de la Psicología cognitiva. GUY CELLÉRIER (1992) considera que el gran reto de las investigaciones actuales es el de encontrar la posible coordinación entre los dos enfoques, el piagetiano y el cognitivo:

«La psicología genética piagetiana tiene como objeto la transformación epistémica a largo plazo de la acción en conocimiento; el objeto de la psicología cognitiva es la transformación pragmática a corto plazo del conocimiento en acción: la resolución de problemas» (pag. 24).

Ambos enfoques trabajan en dos escalas de tiempo distintas: una, diacrónica, dirigida a la magrogénesis o desarrollo cognitivo global y otra sincrónica, orientada al estudio microgenético de un nivel dado de desarrollo, o de una situación concreta de aprendizaje.

La teoría relativa a la necesidad de interesarse por el sujeto psicológico concreto en situación contextualizada de resolución de problemas ha originado una nueva orientación en la metodología concreta de investigación, que puede y debe aprovecharse en las propuestas formativas de los alumnos de Magisterio.

Es especialmente enriquecedora precisando las características que deben proponerse en las situaciones de observación con el fin impulsen la puesta en marcha por parte de los niños de sus estrategias personales de aprendizaje y de este modo poder conocerlas y analizarlas.

Las situaciones creadas deben favorecer las actividades cognoscitivas de los sujetos y éstos deben sentirse impulsados por la necesidad de utilizar su imaginación y su inventiva para conseguir el éxito en la tarea que afrontan.

La tarea debe presentar dificultades reales pero asimilables para el niño, debe tener para él un sentido y constituir un problema. La situación problema debe ser no excesivamente simple, ya que entonces no daría lugar a una planificación, ni excesivamente compleja ya que en este caso el sujeto no capta lo que constituye el núcleo del problema y no se origina un proceso de construcción cognitiva.

La situación debe ser, pues al mismo tiempo simple y estructurada, puesto que de esta manera provoca la puesta en marcha de los procesos del sujeto y esto permite examinar la planificación y la significación atribuida por él mismo a los elementos y las transformaciones que pone en juego.

Es una situación dependiente del contexto y de los sujetos implicados y la condición esencial de la misma es que sea «ecológica», es decir, que permita al sujeto manifestar de la manera más libre posible sus hábitos de actuar y pensar.

Se trataría de una situación semejante a la que CLAXTON (1984) califica como de: Aprendizaje fuera de servicio (práctica y juego) en el que no hay exigencia inmediata de resultados, que deja huellas neurológicas débiles, permite la posibilidad de asumir riesgos, provoca muchas respuestas aunque también muchos errores, y potencia una mayor creatividad.

Teniendo en cuenta todas estas bases teóricas sobre las que los alumnos han reflexionado en la primera parte del curso, se organiza la actividad práctica correspondiente.

La práctica se lleva a cabo en grupos de 4 alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio.

Los alumnos deben integrarse durante una semana en la actividad de las aulas en las que vayan a realizar las filmaciones en video, que constituirán el material básico para el trabajo de análisis posterior. Debe producirse dicha integración para que vivencien que el análisis no puede realizarse únicamente a partir de la presencia esporádica en el lugar para filmar una serie de secuencias inconexas.

Los centros en los que se ha realizado la actividad han sido Guarderías y Centros de Educación Infantil ubicados en Colegios públicos.

Las edades de los niños han oscilado desde los 18 meses hasta los 5 años.

Las situaciones filmadas han sido de distinta índole, desde actividades ligadas a los procesos básicos de alimentación, higiene, descanso, en los más pequeños, hasta actividades más «académicas» (resolución de problemas aritméticos, creación de textos... etc.) en los mayores. También se han observado encuentros con los padres al inicio y al final de la jornada, forma de ponerse los abrigos, estrategias utilizadas en actividades de juego espontáneo en el recreo...

Se han variado también los espacios en los que se ha realizado la filmación: aulas, comedores, pasillos, recreos.

También han sido diversas las referencias temporales:

Con respecto a la época del año: inicio del curso, final del trimestre...

Con respecto a la jornada diaria: mañanas, mediodías (comidas, siestas...), tardes.

En proceso de tutoría se ha facilitado el análisis del material, con el fin de seleccionar entre todo lo registrado un montaje de media hora de duración que sirviese de base a cada grupo para exponer en clase a sus compañeros el trabajo realizado y las conclusiones obtenidas.

En este caso concreto y con la orientación establecida, el número de alumnos por grupo (60) no ha supuesto una dificultad para la

actividad práctica sino que ha enriquecido las posibilidades de la misma. En efecto al existir varios grupos de trabajo la muestra de situaciones diversas que se han podido filmar y analizar han sido de una amplitud considerable.

Los alumnos han podido, por tanto:

- Observar detalladamente (el video permite detener la imagen, discutir, retroceder... etc.) los comportamientos infantiles.
- Darse cuenta de la riqueza de estrategias que se ponen en marcha en las situaciones más diversas.
- Comprobar de que manera la circunstancia ambiental, el material utilizado, la presencia del adulto, la interacción entre iguales condicionan la puesta en marcha y utilización de las diversas estrategias.
- Constatar la necesidad de profundizar en la observación antes de precipitar una interpretación superficial en torno a las respuestas infantiles.
- Experimentar como el trabajo en equipo, la discusión, el comentario enriquece las observaciones individuales.
- Darse cuenta de las posibilidades que ofrece el video como instrumento de registro de conductas infantiles para su posterior análisis.

Referencias bibliográficas

- ANGUERA, M.T. (1990). La observación como metodología básica de investigación en el aula. En O. Sáenz, *Prácticas escolares. Propuesta de proyectos curriculares y de investigación-acción*. Barcelona: Humanitas.
- CLAXTON, G. (1984). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Psicología.
- COHEN, R. (1980). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- COHEN, R. (1987). *Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*. Paris: P.U.F.
- DOMAN, G. (1986). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid: Edaf.
- HOLT, J. (1990). *Learning All the Time A merloyd Lawrence Book*. Nueva York: Addison Wesley.
- HERRERO NIVELA, M.L (1995). *La metodología de la observación*. Proyecto docente.
- INHELDER, B. y CELLERIER, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- MEIRIEU, P. (1991). «Apprendre, oui... mais comment». Paris: E.S.F. Editeur.
- MEDRANO MIR, M.G. (1985). Madurez del niño y educación preescolar. *Revista Española de Pedagogía*, 167.
- MEDRANO MIR, M.G. y otros (1990). *Psicología y Escuela Infantil*. Barcelona: Paidotribo.
- MEDRANO MIR, M.G. (1995). *El Gozo de aprender a tiempo*. Huesca: Pirineos.

Dirección de la autora: _____

M^a GLORIA MEDRANO MIR

Universidad de Zaragoza

Escuela Universitaria de Magisterio

C/ Carderera, 4

22003 - Huesca

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

MEDRANO MIR, M. Gloria (1997). Observación sistemática en contextos educativos como medio de formación del maestro de educación infantil. *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edinfant.htm>].