



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Aprendizaje a través de provocaciones
con piezas sueltas. Experimentar, jugar y
crear en un aula de 3 años.

Learning through provocations with
“loose parts”. Experiment, play and
create in a 3-year-old classroom.

Autora: Paula Toyos Hortal

Directora: Noelia Ceballos López

Fecha: Diciembre 2022

V.ºB.º Directora

V.ºB.º Autora

A lo largo de este documento, y con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos, no significando en ningún momento esta adopción la utilización del uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones que él implica.

ÍNDICE

Abstract	3
1. Introducción y justificación de la propuesta	5
2. Marco teórico:	5
a) Las piezas sueltas y sus principales características	5
b) Fases de desarrollo de las piezas sueltas	9
c) Las provocaciones como propuesta educativa concreta.	13
3. Diseño de la propuesta.....	15
a) Contextualización en el centro y el aula	15
b) Diseño de la propuesta.....	17
c) Narración/documentación de cómo se llevó a cabo.....	29
4. Resultados	37
4. Conclusiones.....	38
4. Bibliografía.....	39

Resumen

En el presente trabajo de fin de grado expongo una innovación sobre las piezas sueltas y su potencial educativo.

Como veremos, estas últimas (que están basadas en la teoría de piezas sueltas), son propuestas de juego y experimentación; sugerencias que despiertan el interés de los niños y niñas y les invitan a participar y experimentar.

De ahí nace mi propuesta: cuatro provocaciones que tienen como elemento transversal su diseño con piezas sueltas (carnaval, café, cítricos y chocolate), que he diseñado para un aula de 3 años de un centro público de Educación Infantil y Primaria de Cantabria, para poder observar el juego y creaciones que promueve.

Los resultados evidencian el potencial educativo de las provocaciones y los beneficios de utilizar piezas sueltas como materiales de juego en el aula para llamar la atención de los niños y niñas a través de distintas propuestas estéticas que les inviten a jugar y a manipular.

En el apartado de conclusiones, destaco la importancia de crear un ambiente apropiado para fomentar el deseo natural de concentrarse y trabajar, siendo sociables y felices. La creación de provocaciones estéticas y funcionales será fundamental para sacar el máximo partido a cada una de las propuestas.

Palabras clave: experimentación, piezas sueltas, provocaciones, juego libre.

Abstract

In this document I expose an investigation on “loose parts” and their educational potential. As we will see, the latter (which are based on the theory of loose pieces) are proposals for play and experimentation; suggestions that arouse the interest of children and invite them to participate and experiment.

This is where my proposal was born: four provocations that have as a transversal element their design with loose parts (carnival, coffee, citrus fruits and chocolate), which I have designed for a 3-year-old classroom in a public Early Childhood and Primary School center in Cantabria, to be able to observe the game and creations that promotes.

The results show the educational potential of provocations and the benefits of using loose

parts as game materials in the classroom to attract the attention of boys and girls through different aesthetic proposals that invite them to play and manipulate.

In the conclusions section, I highlight the importance of creating an appropriate environment to encourage the natural desire to concentrate and work, being sociable and happy. The creation of aesthetic and functional provocations will be essential to get the most out of each of the proposals.

Keywords: experimentation, loose parts, provocations, free play.

1. Introducción y justificación de la propuesta

La Educación Infantil constituye una etapa escolar no obligatoria de carácter educativo que acoge a los niños/as hasta los 6 años de edad. Dicha etapa se divide en dos ciclos de tres años cada uno: 0-3 años y 3-6 años.

Como veremos, la Educación Infantil busca el desarrollo integral y armónico de los niños y niñas a nivel físico, afectivo, social e intelectual (BOC, 79/2008). Para tal fin expongo una propuesta, abierta y flexible; alejada de la improvisación, basada en las provocaciones con piezas sueltas. En definitiva, consideramos que las propuestas con piezas sueltas atienden progresivamente al desarrollo emocional, al movimiento, a los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de comunicación y convivencia, entre otros aspectos, con el objetivo de responder a las necesidades cambiantes de los niños y niñas de forma coherente.

Las piezas sueltas (loose part) son materiales de juego no estructurados que despiertan el interés de los niños y niñas por explorar, por investigar, por jugar...pudiendo transformarlos e interactuar con ellos sin ser juguetes propiamente dichos.

Esa es la esencia de este proyecto; de esta propuesta. Se trata de una invitación al descubrimiento, a la interacción con el ambiente, los objetos y los materiales que nos abre las puertas a un mundo nuevo en el que podemos experimentar, manipular, comunicarnos...Podemos ser nosotros mismos, dejar volar nuestra imaginación; ser completamente libres.

El propósito de este trabajo es invitar a un grupo de niños y niñas de 3 años a jugar con piezas sueltas y observar de primera mano la actividad, el aprendizaje y el disfrute que se genera a partir de nuestras provocaciones. Asimismo, este documento podría contribuir a la utilización de estos materiales fascinantes en otros grupos, centros o entornos, ofreciendo una información fácil de comprender y accesible para todo el mundo, con una documentación de todo el proceso que nos puede ayudar a adentrarnos en el mundo de las piezas sueltas.

2. Marco teórico:

a) Las piezas sueltas y sus principales características

Según Francesco Tonucci (1997), un buen juguete es aquel que, sin ser nada en concreto, puede ser todo. Esto, en síntesis, es la esencia de las piezas sueltas. Se trata de un tipo de material no estructurado que ofrece posibilidades de juego libre, permitiendo a los niños

y niñas experimentar, interactuar y crear con ellos.

A diferencia del material estructurado, que ha sido diseñado con fines instruccionales, el material no estructurado es aquel que no ha sido creado con la finalidad de transmitir un concepto o idea, sino que son sus posibilidades abiertas y diversas las que ofrecen oportunidades de juego, exploración, relación y aprendizaje, sin unos límites prefijados. De esta manera, “en cualquier entorno, tanto el grado de inventiva y creatividad como la posibilidad de descubrimiento, son directamente proporcionales al número y tipo de variables que haya” (Nicholson, 1972, p. 30).

Aquí introducimos un nuevo término: “variables”. Las piezas sueltas no hacen referencia únicamente a los aspectos físicos de los materiales no estructurados, sino que agrupan también a otras cualidades de estos como, el peso, la luz, el sonido, el magnetismo, los diversos estados de la materia, etc.

La presentación de estos materiales crea un centro de atención y acción que invita a los niños y niñas a manipular y sacar sus propias conclusiones y reflexiones, constituyendo así unos elementos muy beneficiosos para algunos aspectos del desarrollo y aprendizaje (como, por ejemplo, el desarrollo de las inteligencias múltiples). Esto es así porque, al tratarse de materiales de juego no estructurado, los más pequeños tienen la libertad para crear y experimentar de forma natural con aquellos elementos, materiales o funciones por los que sientan una mayor atracción, en consonancia con sus tiempos y sus necesidades evolutivas.

Un claro ejemplo de este tipo de piezas sueltas serían los materiales naturales, que no son “solamente los que nos ofrece la naturaleza sino cualquier otro objeto o elemento que forma parte de nuestras vidas y que puede ser herramienta de creatividad y de juego” (Vila y Cardo, 2005, p. 47).

Según la teoría de Simon Nicholson (1972), hay evidencias de que la creatividad no es un talento exclusivo de una pequeña “élite cultural dominante”, de unos pocos afortunados. Por el contrario, está demostrado que a todos los bebés les gusta interactuar con variables, jugar, experimentar, descubrir, inventar... Así, asegura que “podemos discernir una evolución natural del juego creativo con madera, martillos, cuerdas y fuego, al juego creativo y la participación en el proceso total de planificación y diseño de ciudades enteras” (Nicholson, 1972, p. 2).

Es así como a través de la manipulación y la acción fomentamos la creatividad y el

aprendizaje de los pequeños. Esto está directamente relacionado con el constructivismo y el aprendizaje por descubrimiento, ya que se resalta la idea de que “aprendemos mejor de forma activa, a través de la práctica autónoma, siendo esta motivada por la manipulación de aquellos elementos que permiten investigar, descubrir y solucionar problemas” (Vela y Herrán, 2019, p. 16).

Esta teoría, por tanto, se caracteriza por promover el aprendizaje autónomo de los niños y niñas; son ellos los que plantean sus propias hipótesis y se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje, fomentando un patrón autodidacta y fortaleciendo su autoestima (comprueban que son capaces de pensar por sí mismos). Destacamos aquí a Bruner (1961) que considera que los alumnos deben aprender a través de un descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. Resalta las estructuras mentales previas de los niños y niñas como algo determinante para aprender cosas nuevas, ya que deben ser capaces de contextualizar la nueva información.

Es aquí donde entramos nosotros, los maestros, que debemos seleccionar los materiales y los recursos adecuados para ofrecerles propuestas estimulantes y significativas para ellos, intentando siempre responder a sus necesidades y a su curiosidad. De esta manera, cada niño se sentirá más atraído por determinados elementos en cada momento, y desarrollará un tipo de juego concreto en función de sus intereses y habilidades. Esto irá variando con el paso del tiempo y de unos niños a otros, a medida que vayan cambiando sus intereses y sus capacidades.

En esta misma línea, las piezas sueltas nos van a permitir potenciar y prolongar algunas habilidades innatas en los niños y niñas y desplegar nuevas competencias. Al no recibir directrices sobre lo que deben hacer o cómo deben hacerlo, los pequeños tienen total libertad para explorar e investigar sobre los objetos y sobre sus propias capacidades, sin pensar que lo que están haciendo puede “estar bien” o “estar mal”. A medida que van creciendo, nos encontramos ante la realidad de que han ido adquiriendo una tendencia a recibir instrucciones de lo que tienen que hacer antes de ejecutarlo, así como a recibir el visto bueno de lo que han hecho, lo que tiene como consecuencia una clara limitación de su autonomía y de su capacidad para tomar decisiones, viéndose gravemente afectado el desarrollo de su creatividad y su imaginación. Por ello, los impulsos naturales de curiosidad y experimentación de los niños y niñas deben ser vistos y protegidos urgentemente (Vela y Herrán, 2019).

A través del juego con piezas sueltas los niños y niñas pueden aprender diferentes valores que los acompañarán a lo largo de su vida y serán de gran importancia durante su desarrollo. A simple vista, podemos destacar su relevancia en la educación ambiental y verlos como una vía hacia la sostenibilidad, ofreciéndonos la posibilidad de reutilizar objetos cotidianos o de dar un nuevo uso a desechos materiales de la naturaleza. Esto, al mismo tiempo, potencia el interés y la motivación de los pequeños, haciéndolos partícipes del proceso de creación y recopilación de los materiales con los que posteriormente van a jugar. Al fin y al cabo, “hay una conciencia creciente de que las piezas sueltas más interesantes y vitales son aquellas que tenemos alrededor nuestra cada día, en la naturaleza, en los campos, en las ciudades y los *ghettos*” (Nicholson, 1972, p. 32).

Algo imprescindible que no puedo evitar destacar es que con la utilización de piezas sueltas se fomenta el juego libre. Según Alicia Vallejo (2009) el juego es la actividad humana que permite un mayor desarrollo armónico e integral, así como la adquisición de conocimientos, la conciencia de uno mismo, de los otros y del entorno físico y social a través de un método natural.

Así, “se entiende como juego libre el que es dirigido por los niños, voluntario, internamente motivado, y agradable” (Danniels y Pyle, 2018). Haciendo de nuevo alusión a Alicia Vallejo, “desde el mismo momento en que el juego es impuesto desde fuera de ti mismo/a deja de ser un juego” (Vallejo, 2009, p.124).

Para la autora jugar es sinónimo de placer; una actividad espontánea sin ninguna utilidad ni finalidad predeterminadas: “llamamos juego a la actitud con la que se hace algo: libertad, espontaneidad, complicidad, gratuidad, búsqueda de placer” (Vallejo, 2009, p. 197). Por lo tanto, el juego es una actividad con sentido en sí mismo.

Esto se contrapone a la percepción de muchos docentes, que creen que los niños y niñas están “perdiendo el tiempo”. Tener en cuenta el sentido propio del juego que acabo de mencionar nos va a permitir trasladar al aula muchas propuestas que inviten a los niños y niñas a disfrutar mientras manipulan, experimentan o investigan libremente, exprimiendo todas sus posibilidades y creando o recreando distintas situaciones a través del juego. Así, no se trata de una actividad más que forma parte de la rutina del aula; no es un premio que los niños y niñas obtienen al terminar de trabajar. El juego, por su parte, constituye el eje sobre el que organizar nuestra práctica educativa, siendo el recurso educativo por excelencia. Al fin y al cabo, el juego ofrece múltiples posibilidades para abordar los

contenidos de Educación Infantil, siendo utilizado este recurso como una estrategia motivadora para el aprendizaje de las áreas curriculares que se imparten en el aula (Iturbe, 2015).

Del mismo modo, Garaigordobil (2008), destaca su importancia para potenciar el desarrollo infantil y promover los aprendizajes, no constituyendo únicamente una posibilidad de autoexpresión para los niños, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones...a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo (Garaigordobil, 2008).

De esta manera, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 recoge textualmente en su artículo 31 que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Convención sobre los Derechos del Niño, 2006, p. 23). En la Observación General No. 17, se afirma que los entornos de juego y las posibilidades recreativas que tienen los niños y niñas a su alcance

“son esenciales para la salud y el bienestar del niño y promueven el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la confianza en sí mismo y en la propia capacidad, así como la fuerza y las aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales” (Observación General No. 17, 2013, p. 4).

Asimismo, jugar resulta fundamental para el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas (Gallardo y Fernández, 2010; Gómez, 2012; Montero, 2017), destacando la afectividad como dimensión esencial de esta personalidad. A través del juego con piezas sueltas los más pequeños observan, exploran y comprenden el mundo que les rodea, creando y comprobando diferentes hipótesis y tomando conciencia de sí mismos y de sus posibilidades.

En definitiva, el juego es fundamental para imaginar, innovar, descubrir, percibir, crear. Y el juego con piezas sueltas, en especial, nos ofrece una experiencia sensorial única sobre la que se irá construyendo el pensamiento infantil. Las relaciones que se establezcan durante estos momentos de juego y actividad serán esenciales para el desarrollo emocional (Madrona, Contreras y Gómez, 2008, p. 71), contribuyendo al desarrollo integral de los niños y niñas que se persigue en la etapa de Educación Infantil.

b) Fases de desarrollo de las piezas sueltas

Los procesos anteriores al juego, también son un juego (Vela y Herrán, 2019). Según las autoras, nos sentimos extremadamente felices cuando estamos ilusionados, proyectando nuestras ideas y sueños.

Por ello, siempre que sea posible (y adaptándolo a nuestra realidad y nuestro contexto), debemos permitir que los niños y niñas formen parte del proceso de creación y diseño de las propuestas. Ellos mismos se encargarán, casi inconscientemente, de informar e involucrar a sus familias en la actividad. Para mí esto es algo imprescindible, como comentaré un poco más adelante (en el apartado 4c, “narración/documentación”).

Dicho esto, sintetizaría el desarrollo de estas propuestas en los siguientes apartados: información, recolecta y clasificación, preparación, experimentación, orden y, por último, valoración y documentación (Vela y Herrán, 2019).

En primer lugar, para crear una propuesta de piezas sueltas debemos conocer su sentido, su procedencia, su historia, etc. Este primer acercamiento nos va a permitir manejar una información sobre la cual podremos innovar, pero teniendo presentes las bases y algunos criterios esenciales sobre los que nos estamos apoyando. Conocer las experiencias previas de otras personas, la revisión teórica de otros autores, ejemplos de materiales que podemos utilizar y cómo presentarlos...nos dotará de los conocimientos necesarios para iniciarnos en el mundo de las piezas sueltas que, como podremos ver, es infinito.

Tras esto, habrá llegado la hora de iniciar la recolecta de los materiales que conformarán nuestro repertorio de piezas sueltas. Podemos reciclar, reutilizar, coger materiales de la naturaleza, preparar algunos objetos y transformarlos en otros que podamos utilizar, etc. Si involucramos a los niños y niñas en esta parte del proceso se sentirán como auténticos exploradores en busca de tesoros, añadiendo aún más significado a la propuesta posterior. Según Sutton (2011), cuanto más acceso tengan los pequeños a las piezas sueltas, más abierta se volverá su mente. Al fin y al cabo, si les dejamos formar parte de esta tarea, les ofreceremos la oportunidad de examinar su entorno para descubrir las piezas sueltas y sus posibilidades de uso en función de su potencial y de atributos como su color, cualidades, formas, facilidad de uso, etc. (Sutton, 2011).

En esta misma línea, Nicholson afirma en su teoría que debemos dejar jugar a los niños con una parte del proceso, pues estos disfrutan teniendo un papel en el proceso de diseño (Nicholson, 1972). Aunque cualquier cosa puede ser una pieza suelta, podemos acotar nuestra búsqueda para determinar un punto de partida. Para ello, podemos pensar en los requisitos de nuestra propuesta, centrarnos en una temática concreta (una estación, un

estado, un color, un elemento principal, una celebración, etc.), o intentar responder a los intereses y necesidades que vayan manifestando los niños y niñas.

Así, podemos enumerar un largo listado de piezas sueltas que podemos agrupar en distintas colecciones. Vela y Herrán (2019) proponen algunas como madera y corcho (troncos, ramas, bloques, cajas, palillos...), telas (lana, cuerdas, cordones, gasas, algodón, fieltro, hilos...), papel y cartón (hueveras, folios, periódicos, serpentinas, confeti, rollos de papel higiénico, cartulina, cajas...), etc. Si bien esta es una propuesta, no hay un criterio concreto para clasificar nuestras colecciones de piezas sueltas. En su lugar, lo más adecuado sería que cada uno encontremos la forma que más se adapte a nuestra realidad y nuestras circunstancias. Sea cual sea el criterio que sigamos para la clasificación del material

(tamaño, accesibilidad, frecuencia de uso...), cada objeto debe tener su sitio fijo, para que los niños y niñas puedan ordenarlo una vez haya finalizado la actividad.

La fase de preparación, por su parte, comenzaría por observar los intereses de los niños y niñas, interactuar con ellos, conocer sus momentos evolutivos e intentar dar respuesta a sus necesidades. Después, una vez hayamos seleccionado el tema, debemos elegir un espacio concreto en el que poder desarrollar el juego. Debe ser una zona bien definida, amplia, diáfana, sin muebles u objetos que puedan entorpecer la actividad. Si fuera posible, sería idóneo respetar este lugar y permitir a los niños y niñas dejar allí sus creaciones durante varios días, de forma que puedan transformarlas a través de distintas decisiones que vayan tomando y podamos ver la evolución que va surgiendo.

Asimismo, debemos seleccionar la forma en la que vamos a ofrecer a los niños y niñas los diferentes objetos. Se conocen algunas estructuras que nos ayudan a contextualizar y a definir este tipo de propuestas. Así, podemos presentar las piezas sueltas en propuestas, provocaciones, invitaciones, talleres o laboratorios, espacios de juego, instalaciones, etc. (Vela y Herrán, 2019). Todas tienen un elemento común: el cuidado de la estética. Debemos cuidar la armonía visual de todos aquellos elementos que vayan a intervenir en la presentación, desde los objetos y los materiales propiamente dichos hasta el mismo espacio en el que se va a desarrollar la actividad, pasando por las superficies, los contenedores y los contenidos, los colores, olores, tamaños, etc.

Después, podemos dar paso a la experimentación, al juego. Es en este punto donde nos preparamos para el caos, para la destrucción y el desorden, visto como un primer paso necesario para la creación posterior (y según datos psicológicos, para la construcción de

la identidad de los niños y niñas más pequeños). Como adultos, debemos tener esto en cuenta y saber que es una parte más del juego. Este último nunca termina y nos ofrece infinidad de posibilidades, siendo una actividad libre en la que el valor reside en el proceso. Por ello, resulta imprescindible que los docentes no intervengamos siempre que no sea necesario, permitiéndoles actuar, hacer y deshacer como consideren oportuno. En su lugar, nos mantendremos al margen, mostrando seguridad y aprobación, y teniendo presente que algunas provocaciones que traslademos al aula pueden no tener el éxito ni los resultados que esperamos. Mientras tanto, durante el transcurso de la actividad, documentaremos el proceso.

Después del juego con piezas sueltas, los niños y niñas pueden participar en la tarea de recogida y orden. Por ello, como comentaba unos párrafos más arriba, es necesario que cada objeto esté guardado o clasificado en un lugar concreto, facilitando así esta parte del proceso y permitiendo la colaboración de los más pequeños. En el aula, teniendo en cuenta el espacio del que disponemos, es necesario buscar métodos de almacenaje funcionales, como cajas o cestas, que sean duraderos, fácilmente accesibles, manejables para los niños y niñas y que no ocupen demasiado espacio.

Según Pardilla (2022) los niños y niñas deben entender la importancia de organizar su juguetes y pertenencias, creando un ambiente ordenado. Esto fomentará la adquisición de hábitos como el de la organización y la estructuración, imprescindibles para que en un futuro se conviertan en adultos responsables.

Por último, concluimos con una revisión y reflexión sobre todo lo que hemos observado y documentado durante el desarrollo de la actividad. Para ello, podremos analizar la observación directa y sistemática que hemos llevado a cabo durante la propuesta, algunas anotaciones que hayamos tomado o ciertos momentos u aspectos que nos hayan llamado la atención. Del mismo modo, puede resultar especialmente útil revisar las diferentes fotografías o vídeos que hayamos tomado durante el transcurso del juego, así como escuchar la opinión de los niños y niñas e intercambiar impresiones con ellos (en función de su edad y sus capacidades). Esto resulta muy enriquecedor en dos sentidos (Aguilar, 2020):

- Por un lado, podemos observar las estrategias cognitivas de los niños y niñas, cómo juegan (a qué, con qué, solos o acompañados), cómo interactúan con el material, qué crean o descubren, en qué momento evolutivo se encuentran, cómo se están desarrollando en las distintas inteligencias, etc.

- Por otro lado, como docentes, debemos ser críticos y autoevaluar la propuesta que hemos diseñado. Podemos analizar si en la práctica se ha materializado como esperábamos, si hemos alcanzado los objetivos o verificado las hipótesis planteadas, si hemos conseguido captar la atención de los niños y niñas... Con todo esto, podemos ser conscientes de sus necesidades y crear nuevas provocaciones que den respuesta a sus intereses.

c) Las provocaciones como propuesta educativa concreta.

Llegados a este punto, voy a centrarme en las provocaciones. Una provocación es una propuesta de juego y experimentación; una sugerencia que despierta el interés de los niños y niñas y les invita a participar y experimentar. Basadas en la teoría de piezas sueltas, las provocaciones relacionan las sensaciones y la mente, pues potencia la creatividad de los más pequeños y les permite profundizar en su pensamiento y en sus ideas (Aguilar, 2020).

El concepto de participación que he mencionado en el párrafo anterior resulta muy relevante cuando hablamos de provocaciones, ya que los niños y niñas son una parte imprescindible del proceso (sus aportaciones, sus creaciones, acciones, intereses...). Roger Hart (1993) lo define como la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive.

Basándonos en esta definición, podemos entender la participación infantil como una colaboración, una aportación y cooperación para el progreso común, que genera en los niños y jóvenes confianza en sí mismos y principio de iniciativa (Apud, 2013). La autora añade que la participación debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo, tanto para los niños como para los adultos.

En las provocaciones, la disposición de los materiales se centra en el orden y en la estética, buscando la belleza y un sentido poético que cautive a los niños y niñas y les invite a interactuar con ellos. Al fin y al cabo, “la belleza puede convertirse en un factor provocativo” (Vecchi, 2018).

Se trata, por lo tanto, de propuestas atractivas y abiertas cuya importancia reside en el proceso y no en el resultado, ya que no hay ninguna interacción que no podamos considerar válida. En su lugar, se adaptan a las distintas necesidades y momentos evolutivos de los niños y niñas dado que son ellos los que juegan y crean seleccionando los materiales que más les llamen la atención o distintas formas de interactuar con ellos para dar respuesta a sus gustos cambiantes y satisfacer su curiosidad y su necesidad de explorar y descubrir.

Las provocaciones en el aula fomentan la experimentación, la creatividad, la atención, el juego simbólico, la motricidad, el lenguaje, el movimiento... Además de promover otros aspectos como el pensamiento científico o la toma de decisiones, pues permiten a los niños y niñas elaborar y contrastar diferentes hipótesis sobre los materiales, sus cualidades, sus posibilidades, etc. Surgen a partir de la observación de los intereses que muestran los niños y niñas, lo cual les permite vivir nuevas experiencias directamente relacionadas con algo que ya conocen, expandiendo su pensamiento y siendo significativo para ellos.

Cabe destacar que los niños y niñas conocen el mundo a través de sus sentidos. Como ya he comentado antes, la visión constructivista del aprendizaje defiende que los pequeños aprenden de manera global, multidisciplinar y multisensorial. Además, mediante este tipo de actividades les ayudaremos a integrar todas las sensaciones que perciben, ofreciéndoles nuevas experiencias sensoriales y creando nuevos esquemas cognitivos (Aguilar, 2020).

Esta estimulación sensorial resulta imprescindible, pues ofrece a los niños y niñas una oportunidad para adquirir habilidades y destrezas, además de explorar y entender de manera natural lo que sucede a su alrededor. Esto no solamente promueve de manera exponencial el desarrollo cognitivo, sino que fomenta el bienestar emocional de los niños y niñas, especialmente durante los periodos sensibles del desarrollo neuronal (Cervera, 2019).

Luces, sobras, temperatura, estados, sonidos, olores, sabores, texturas, colores, formas, pesos...son características de objetos que como docentes debemos seleccionar cuidadosamente basándonos en su atractivo, en las posibilidades que nos ofrecen y en los objetivos que hayamos planteado durante el diseño de cada provocación, que convierten cada actividad en una experiencia sensorial única. Además de la vista, el tacto, el olfato, el gusto o el oído, estaremos estimulando otros mecanismos como el sistema propioceptivo (que nos permite tener conciencia de las partes de nuestro cuerpo de manera independiente) o la termorrecepción, por la que percibimos cambios de temperatura; por ejemplo, en una provocación con hielo, agua del tiempo y agua caliente (Cervera, 2019).

Las provocaciones sitúan al niño en el centro de su propio aprendizaje. Ellos son los protagonistas que exploran, experimentan, juegan, investigan e interactúan con cada material, mientras los docentes les observamos, apoyamos y transmitimos calma, confianza y protección.

En definitiva, a partir de su asombro, los pequeños viven y piensan la experiencia que les ofrecemos con cada provocación. Pueden satisfacer su curiosidad y descubrir la realidad mediante una estimulación natural, descubriendo y experimentando el funcionamiento del entorno (L'Ecuyer, 2012). Las provocaciones han de ser jugadas, han de ser destrozadas y vividas. Los niños y niñas deben sentirlas, deben poner toda su energía en actuar sobre ellas, interactuando con los distintos elementos que las componen. A partir de ahí, el aprendizaje será inevitable.

3. Diseño de la propuesta

a) Contextualización en el centro y el aula

La propuesta ha sido llevada a cabo en el centro público donde he realizado mis prácticas.

El municipio está formado por varios núcleos de población y la implantación, hace años, en localidades limítrofes, de dos importantes industrias de la región, ha dado lugar a un sostenido crecimiento demográfico y a una creciente expansión urbana.

El centro se beneficia de servicios e instalaciones propios del entorno rural en el que se encuentra ubicado (zonas verdes, pequeños comercios como peluquerías, farmacias, supermercados, granjas de animales...) y de los servicios propios de entornos urbanos (biblioteca, piscina, pabellones polideportivos...). Todos ellos, especialmente los primeros, nos van a permitir llevar a cabo la propuesta que desarrollaré más adelante, siendo significativa para los niños y niñas al estar contextualizada dentro de su realidad y de su entorno próximo.

El nivel socioeconómico del centro es medio. Esto es algo que hay que tener muy presente a la hora de trabajar con los niños y niñas, de planear actividades o de organizar diferentes dinámicas en el aula. Por ello, debemos tener en cuenta los materiales que vamos a utilizar y la forma de conseguirlos.

El CEIP acoge las etapas educativas de Educación Infantil (de primer y segundo ciclo) y Educación Primaria. El número de alumnos con necesidades educativas especiales ha aumentado considerablemente en los últimos cursos. Esto evidentemente se ve reflejado en la dinámica del aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje, con una búsqueda continua de estrategias para encontrar aprendizajes que puedan ser significativos para ellos, adaptando materiales para captar la atención y motivar al alumnado, individualizando algunos contenidos de manera que todos los sientan como algo cercano a ellos, algo aplicable a su contexto y a su vida cotidiana, buscando estrategias comunes entre todo el equipo docente para trabajar juntos y bien coordinados, así como

manteniendo una comunicación fluida con las familias para escuchar sus propuestas, demandas y preocupaciones.

Las propuestas que voy a plantear están dirigida al grupo de 3 años, perteneciente al segundo ciclo de Educación Infantil. Es un grupo formado por un total de 18 alumnos; 10 niños y 8 niñas. De ellos, 4 niños se han incorporado por primera vez al sistema educativo este año. El resto, aunque estuvieron matriculados en el aula de 2 años, presentaron una asistencia muy irregular (debido a la situación provocada por el Coronavirus).

Los niños y niñas de 3 años pueden imitar, jugar solos, expresar sus necesidades, adquirir hábitos, explorar; están aprendiendo a expresarse de forma oral, a mantener la atención durante periodos de tiempo cortos y a compartir juguetes y materiales; a comunicarse de muchas formas diferentes, a negociar y a crear lazos afectivos con los demás (C.P.R. Guadalquivir Llanos del Sotillo, 2009). Para ello, necesitan afecto, aceptación y respeto, jugar y moverse, ir adquiriendo autonomía en sus actividades habituales, manipular en su entorno físico y social, etc.

Es un grupo heterogéneo, con algunos problemas de atención y una gran necesidad de movimiento y actividad. Los niños y niñas, además, presentan algunos conflictos en el juego. La presencia de estas conductas disruptivas altera la vida cotidiana del aula y la convivencia. A simple vista, se pueden apreciar en el aula algunas diferencias que afectan a su dinámica, y que debemos tener en cuenta a la hora de planificar nuestra intervención para dar respuesta desde un enfoque inclusivo.

En primer lugar, la edad cronológica determina en qué grupo debe ser matriculado un niño, lo cual crea una diversidad que se nota especialmente en edades tan tempranas, cuanto más pequeños son los alumnos (Ezquerro, 2018). Esto, sin embargo, no tiene por qué ser un obstáculo en la tarea educativa, siempre y cuando no se pretenda que todos sigan el mismo ritmo, adquieran los mismos conocimientos simultáneamente o desarrollen el mismo tipo de juego, grado de autonomía, madurez, etc. En su lugar, este tipo de propuestas nos permite jugar con los agrupamientos y potencia el aprendizaje entre iguales, permitiendo a cada pequeño una interacción completamente libre que satisfaga sus necesidades e intereses.

Los ritmos biológicos, por su parte, son muy diferentes de unos pequeños a otros. Se pueden ver las diferencias relativas a las necesidades fisiológicas entre unos niños y otros (algunos requieren más muestras de afecto o contacto físico, otros precisan una regularidad extrema en sus horarios, unos toleran los cambios mejor que otros...). Todo

esto puede condicionar su bienestar en la escuela y su capacidad de aprendizaje.

Por otro lado, como ya he mencionado antes, el confinamiento y la pandemia han aumentado estas diferencias que suelen estar presentes en un grupo de alumnos. Al fin y al cabo, las actividades que han realizado hasta el momento y el tipo y cantidad de estímulos que han recibido ha dependido, prácticamente en su totalidad, de sus familias (y de sus diferentes contextos y particularidades de su entorno).

En esta misma línea, me gustaría destacar la presencia de un alumno con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE). Por sus condiciones personales y de historia escolar fue derivado a Atención Temprana, con un retraso simple del lenguaje que provoca alternaciones en la comunicación y la expresión.

Así, antes de concretar la propuesta debemos tener en cuenta las características psicoevolutivas de los niños y niñas hacia los que va dirigida (en este caso, de 3 años). Aunque no es algo que se pueda homogeneizar, creo que es importante tener en cuenta estas características propias que aparecen en edades aproximadas y que pueden condicionar sus actividades, para ajustar nuestro diseño e intervenir de la forma más satisfactoria posible.

La propia metodología del aula, en la que se trabaja por rincones, me permite incorporar mi propuesta como un elemento más en la dinámica del grupo (como veremos en el siguiente apartado), adaptándome a su organización horaria y a sus particularidades.

b) Diseño de la propuesta

Antes de diseñar la propuesta, tenía claro que debía estar enmarcada dentro de un clima de afecto, aceptación y respeto, en el que los niños y niñas puedan jugar y moverse libremente y se garantice la satisfacción de sus necesidades fisiológicas (de alimentación, higiene, descanso...). Para ello, es necesario fomentar su autonomía y debemos validar sus sentimientos, emociones y necesidades (y que aprendan a reconocerlos y a comprender los de los demás) para interiorizar una imagen positiva y ajustada de sí mismos y poder intervenir satisfactoriamente en su entorno físico y social.

Por ello, he diseñado la actividad en base a unos objetivos concretos que voy a tratar bajo un carácter globalizador, de modo que la separación de los objetivos y los contenidos por áreas no implique una visión fragmentada de la realidad.

Antes de seguir, he de mencionar que, aunque actualmente nos regimos por otra normativa, esta propuesta ha sido elaborada y llevada a la práctica durante el curso

escolar 2021-2022, mientras estaba en vigor el decreto anterior.

Así, teniendo en cuenta los objetivos generales de la etapa nos centraremos en observar y explorar su entorno familiar, natural y social, así como en conocer y valorar elementos esenciales de su ámbito cultural, participando en aquellas actividades próximas a su entorno, relacionadas con dichos elementos (BOC, 79/2008).

Del mismo modo, especificaré algunos objetivos más específicos, como pueden ser:

- Progresar en la coordinación y control de su cuerpo, descubriendo y desarrollando, cada vez con mayor precisión, su percepción sensorial, habilidades manipulativas, estructuras fonadoras, gestos y movimientos, orientándose y adaptándose a las características del contexto.
- Observar y explorar de forma afectiva su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
- Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden, medición y cuantificación.
- Buscar y manejar estrategias variadas para solucionar situaciones problemáticas significativas, utilizando cada vez más el diálogo y la reflexión, practicando sus habilidades comunicativas en diferentes lenguajes.

Los contenidos se configuran como objetos de enseñanza-aprendizaje cuya finalidad no está en sí mismos, sino en su función de dar respuesta a las necesidades, intereses, procesos de crecimiento y relación de los niños y niñas. Por lo tanto, son medios o instrumentos a través de los cuales podemos conseguir los objetivos generales que acabo de comentar, u otros más concretos relacionados con cada propuesta en particular. Tal y como aparece recogido en el BOC (79/2008), los clasificamos de la siguiente manera:

❖ Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

- Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.
 - Identificación y utilización de los sentidos. Expresión de las sensaciones y percepciones.
 - Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás, adecuándose progresivamente a cada contexto. Control progresivo de los

propios sentimientos y emociones.

- Bloque 2. Juego y movimiento.
 - Exploración y utilización de las capacidades sensoriomotrices para el conocimiento personal, el de los demás y la relación con los objetos en situaciones espontáneas de aula.
 - Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Participación en juegos motores, sensoriales, simbólicos y de reglas. Gusto por el juego.
- Bloque 4. El cuidado personal y la salud.
 - Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos.
 - Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.

❖ Área 2. Conocimiento del entorno.

- Bloque 1. Medio físico: Elementos, relaciones y medida.
 - Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.
- Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza.
 - Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas. Interés y gusto por las relaciones con ellos. Valoración de la necesidad de que exista una relación equilibrada entre los mimos, rechazando actuaciones negativas y tomando conciencia de que son bienes colectivos que debemos cuidar y preservar. El agua y el aire como elementos esenciales para la vida.
 - Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Identificación y evocación de sensaciones y emociones que se experimentan al relacionarse con el entorno natural. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar. Participación en la conservación y cuidado de un entorno natural saludable, no contaminado y limpio.
- Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.
 - Identificación de algunos cambios en el modo de vida costumbres en relación con el paso del tiempo. Formas de organización humana en función de su ubicación en los distintos paisajes.

❖ Área 3: Lenguajes: Comunicación y representación.

- Bloque 3. Lenguaje artístico.
 - Exploración, experimentación y utilización de materiales e instrumentos, convencionales y no convencionales, para producciones individuales y por grupos.

Lo que pretendo con las provocaciones que he diseñado es facilitar a cada alumno la posibilidad de construir sus propios aprendizajes. Los principios metodológicos siguen una línea apoyada en el principio de globalidad, interrelacionando muchos aprendizajes y evitando su tratamiento como compartimentos estancos. Para ello, es necesario tener en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentra cada niño a diversos niveles: motor, afectivo, social, cognitivo, moral...y sus conocimientos previos, con el fin de ofrecer propuestas adecuadas cargadas de significatividad y funcionalidad, y dar respuesta a las necesidades que presentan tanto a nivel individual como colectivo para que se adquieran las bases necesarias para desarrollar las competencias básicas.

Así, atendiendo a la individualidad, considero imprescindible respetar los ritmos de aprendizaje y desarrollo de cada niño/a, atender a sus características personales, a sus necesidades e intereses, respetar sus diferencias y valorarlas como fuente de enriquecimiento..., para poder ofrecer a cada uno los apoyos necesarios para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades. Por ejemplo, este tipo de actividades puede fomentar los intentos comunicativos del alumno con retraso simple del lenguaje, encontrando en el juego motivación por expresarse.

Desde el punto de vista de la socialización, se tiene en cuenta que los niños y niñas desarrollan sus aprendizajes dentro de un entramado social, formado tanto por adultos como por iguales y, por tanto, se hace necesaria la presencia de los demás como apoyo al desarrollo personal. Teniendo en cuenta las particularidades del grupo en cuestión, he optado por realizar la mayor parte de mis propuestas en gran grupo, lo que favorece que se produzcan distintos tipos de interrelaciones. Por ejemplo, facilita la comunicación, el acercamiento entre iguales, la necesidad de resolver los distintos conflictos que puedan surgir, fomenta la conciencia de pertenencia al grupo, invita a los niños y niñas a compartir los objetos e intercambiarse materiales, a fijarse en los demás y aprender nuevas estrategias por medio de la imitación, a respetar las creaciones del resto de compañeros, a jugar juntos... Así, también estaremos trabajando la dimensión afectiva, emocional y social, con actitudes solidarias y cooperativas.

Todo esto puede ayudar a que el pensamiento egocéntrico de los niños (que predomina en esta aula) vaya dando paso a actitudes de mayor participación, cooperación, etc. Muy

adecuadas para crear en el aula un ambiente agradable y un clima de respeto que ayude a evitar conductas disruptivas (Meng, 2010).

Tanto a nivel individual como social, se plantea la acción (ya sea sensoriomotriz o intelectual) y el juego (entendido como uno de los recursos más óptimos para aprender), como dos medios fundamentales a través de los cuales los niños y niñas se van conociendo a sí mismos, a los demás, su posición respecto a los adultos e iguales, el medio natural que les rodea, impulsan su exploración, desarrollan la imitación, adquieren capacidades lingüísticas, dan respuesta a sus intereses, resuelven sus dudas, solucionan sus conflictos, superan retos, etc.

Por otro lado, la disposición del material multisensorial, la posibilidad de experimentación con los objetos, las propuestas en torno a la motricidad fina y gruesa que les permite conocer sus propias posibilidades de acción y desarrollar su esquema corporal, la oferta de materiales que favorecen el conocimiento de la realidad, ... Todo esto, nos permite desarrollar los multilenguajes (verbal, corporal, plástico, musical, matemático y tecnológico). En todos estos lenguajes, como parte fundamental, se trabaja en la mejora de la expresión oral y en la verbalización de lo acontecido por parte de los propios niños, para lo cual es imprescindible que los adultos sirvamos de modelo.

No puedo hablar de este tema sin mencionar a Loris Malaguzzi (2001), que en un poema llamado “Los 100 lenguajes del niño” nos habla de esta capacidad innata de los más pequeños (y de cómo los adultos “eliminamos” 99 de sus lenguajes para mostrarles un único camino “correcto”, cerrado e inflexible, donde no hay cabida para otro tipo de ideas, pensamientos o interpretaciones). Dejo aquí un fragmento del poema, citado por Martínez-Agut y Ramos (2015, p. 141), que refleja la necesidad de tener esto en cuenta a la hora de trabajar con los pequeños:

*“El niño tiene cien lenguas
Cien manos
Cien pensamientos
Cien maneras de pensar
De jugar y de hablar
Cien, siempre cien
Maneras de escuchar
De sorprenderse, de amar
Cien alegrías
Para cantar y entender
Cien mundos que descubrir
Cien mundos que inventar
Cien mundos que soñar”.*

I. Diseño de las propuestas concretas

A continuación, voy a centrarme en explicar el diseño de algunas de las propuestas concretas que he llevado a cabo en el aula. En mi caso, puesto que mi estancia en el colegio ha sido limitada al período de prácticas (4 meses), no disponíamos de una colección de piezas sueltas previas, sino que ha sido creada ad hoc para esta propuesta. Se han recolectado los objetos y materiales que necesitábamos para cada propuesta concreta a través de diversos medios: objetos que teníamos en el aula, mediante la ayuda de los niños y de sus familias, etc.

Cabe destacar que, la segunda semana de mis prácticas, la tutora convocó una reunión con todas las familias. Era el primer encuentro grupal dentro del aula desde que comenzó la pandemia (cuando estos niños y niñas ni siquiera estaban escolarizados), por lo que se trataron aspectos muy genéricos e informativos sobre el centro y aula (metodología, rutinas, normas, actividades, materiales, etc.). En ese momento aproveché para presentarme y comentar a las familias el trabajo que pensaba llevar a cabo. Comencé explicando brevemente qué es una provocación y por qué me gustaría ofrecera sus hijos e hijas la oportunidad de vivir esa experiencia, para terminar pidiendo su colaboración cuando fuera necesario.

Esto me facilitó la comunicación con ellos durante el resto del período puesto que, cuando necesitaba su participación, colocaba un cartel en la puerta del aula (o enviaba una nota en la mochila de los niños y niñas de autobús y comedor). Normalmente avisaba con, al menos, una semana de antelación. Además, la tutora solía recordarlo dos o tres días antes de la realización de la actividad a través de una aplicación de móvil (Classdojo). Su participación fue imprescindible para poder llevar a cabo todas las propuestas que había planificado, y su actitud positiva facilitó todo el proceso. La mayor parte de las ocasiones, al día siguiente de enviar el aviso ya nos habían traído casi todos los materiales que necesitábamos; estaban completamente volcados.

Así, como algunos de estos materiales no pertenecían al aula, no tenían un espacio concreto de almacenaje al alcance de los niños en la misma. Por ello, cuando daban por finalizadas las propuestas colaboraban en la tarea de limpieza y orden depositando los distintos objetos donde yo les había indicado (en una bandeja todos los utensilios que había que lavar, en otra los manteles, en la papelera los desechos, etc.).

Siguiendo la metodología del aula, he integrado algunas provocaciones como un rincón

más por el que los niños y niñas debían rotar a lo largo de la mañana (en pequeño grupo), cuando le correspondiese a cada equipo. Otras, por su parte, las he organizado después del recreo, participando todos los niños y niñas en la actividad al mismo tiempo, en gran grupo. He optado por unas opciones u otras en función de algunos factores, principalmente organizativos, como el tiempo aproximado que imaginaba podría durar el juego, la dificultad para limpiar y recoger el aula, si dispusiera de tiempo suficiente para volver a componer la provocación estética si tenía que presentársela a otro grupo después, etc.

Como veremos, se plantean situaciones didácticas a partir del entorno próximo de los niños y niñas, utilizando materiales de la vida cotidiana que pueden encontrar con facilidad en sus casas o incluso en la naturaleza (como envases, papel cartón, alimentos, frutas...).

1. ¡Carnaval, carnaval!

En el colegio en el que he realizado las prácticas celebraron el carnaval con distintas actividades programadas a nivel de centro y de aula a lo largo de la semana. Yo aún estaba conociendo a los niños y niñas y adaptándome a la dinámica del aula por lo que, al ver la emoción de los pequeños durante las distintas actividades, pensé que sería una buena temática para crear mi primera provocación. Para ello, con el carnaval como eje central, utilizaría algunos elementos característicos de esta festividad para componer la propuesta.

Así, comencé a recolectar los materiales que iba a necesitar. Utilicé algunos objetos que la tutora tenía en el aula (como una tela negra que me sirvió para acotar el espacio de juego o unos vasos de cartón que habían sobrado tras la celebración de un cumpleaños). A través de una nota que colgué en la puerta del aula pedí a las familias que trajeran tubos de cartón (rollos vacíos de papel de cocina, botes de patatas, etc.). Forré estostubos con cinta adhesiva de colores (para que combinaran con la estética de la provocación) y recorté en forma de máscaras algunos trozos de cartulina que habían sobrado en la sala de profesores e iban a desechar. Estos elementos, junto con algunas serpentinas y confeti que compré en un bazar, forman mi primera provocación. Todos ellos tienen algo en común: están formados de papel o cartón. Sin embargo, contamos con diferentes tamaños, formas, texturas, pesos, grosores, elementos transformables (la serpentina enrollada o colgando del techo), etc. Como elemento distintivo, además, añadimos el color.

Aparté el mobiliario del aula para instalar la provocación en el centro de la clase, creando un espacio acotado, ordenado, libre de estímulos externos y estéticamente atractivo. Dispuse los materiales de manera circular, partiendo de una montaña de confeti en el centro y añadiendo un círculo de serpentinas y otro de antifaces después. En cada esquina coloqué los vasos y los tubos respectivamente, haciendo torres o figuras. Por último, aproveché algunos enganches que había en el techo para colgar más serpentinas.

Decidí colocar los materiales de esta manera buscando limpieza visual. Pensé en el caos que podría generar, por lo que quería partir de una estética simétrica y ordenada. Además, el contraste de color fue un factor determinante (por eso opté por colocar los distintos elementos sobre una alfombra negra).

IMAGEN 1

Provocación de carnaval.



2. “Con la comida SÍ se juega”

Dentro de este punto voy a agrupar tres provocaciones diferentes.

La primera de ellas es una provocación con café. Escogí este material por la curiosidad que provocaba en los niños y niñas ver a su tutora tomar un café durante la hora del recreo, pudiendo escuchar algunos comentarios como “¡qué bien huele!” o “el café es solo para mayores”.

Así, forré unas mesas con papel continuo naranja para que los pequeños pudieran observar el contraste de colores. Después, sobre unos manteles de papel blancos organicé el resto de objetos que iba a ofrecer en la provocación. En el centro coloqué una cafetera sobre

una tabla, y en los manteles de alrededor distintas cucharas y tazas que formaban parte de la colección de piezas sueltas del aula y del rincón de la cocinita. Por otro lado, pedí a las familias que trajeran cápsulas de café vacías que fuerana desechar. Por último, me encargué de comprar el café (tanto molido como en grano), y lo coloqué en algunos recipientes y en montones por toda la mesa.

Lo coloqué de esta manera para otorgar protagonismo a la cafetera, en el centro de la mesa. A su alrededor puse las cápsulas de café, creando una serie que alternaba dos colores y tamaños. En los manteles de cada esquina situé el resto de utensilios, ordenados en base al uso que les pudieran dar: en uno de ellos un juego de tazas, en otro envases y cucharas, otro con dos jarras y un bol con café en grano, y el último con embudos y café en polvo. La estética de la propuesta se cuidó utilizando dos colores principales, y acotando los espacios con los manteles blancos.

IMAGEN 2
Provocación de café



IMAGEN 3
Cucharas, palas y vasos



IMAGEN 4
Cafetera y cápsulas



Siguiendo en esta misma línea, he creado una provocación con cítricos. Elegí esta temática porque una mañana, durante el almuerzo, una niña se quejó de que su madre le había puesto una naranja. No tardaron en intervenir el resto de sus compañeros, que aseguraban que a ellos tampoco les gustaba esta fruta “porque sabe mal”. Por ello, le pedía los niños y niñas ayuda para recolectar los materiales necesarios para la próxima “sorpresa”, como ellos mismos han denominado a las provocaciones. Emocionados, no tardaron en contárselo a sus familias y, en tan solo un par de días, tenía en el aula varias bolsas llenas de limas, limones, naranjas, mandarinas y pomelos. Algunos trajeron las frutas de sus casas o del bar de algún familiar (las limas), mientras que otros los recolectaron directamente de los árboles del jardín de sus abuelos. El resto de materiales utilizados (vasos de cristal, exprimidores, recipientes y manteles), ya estaban en el aula. En esta ocasión opté por realizar la provocación de forma individual. Por las circunstancias del aula, los recursos y el tiempo disponibles, los niños y niñas debían permanecer sentados en su sitio (para evitar manchar todo el espacio). Al fin y al cabo, son los pequeños los que determinan la duración de cada propuesta. Por ello, a medida que fueran terminando de jugar, podrían ir a limpiarse y elegir otra actividad del aula, mientras el resto de sus compañeros continuaban con la provocación.

Creo que mantener este “orden”, en gran grupo y sin intervenir, sería mucho más complicado. De esta manera, aunque cada niño contaba con su espacio acotado por un mantel y disponía de sus propios materiales, todo el grupo realizó la actividad simultáneamente, pudiendo observar las creaciones del resto de compañeros y

enriquecerse con sus aportaciones e ideas, compartiendo materiales e intercambiando diálogos e impresiones muy interesantes.

IMAGEN 5

Provocación cítricos (I)



IMAGEN 6

Provocación cítricos (II)



Para finalizar, la semana siguiente diseñé otra provocación en la que el elemento principal también fuera un alimento. Esta vez elegí algo muy dulce, para que pudieran contrastarlo con la provocación anterior. A mi parecer, lo ideal hubiera sido realizar ambas provocaciones al mismo tiempo o, en su defecto, en días consecutivos. Creo que de esta manera se potenciaría el contraste que pretendo alcanzar con las propuestas. Sin embargo, dados los recursos disponibles (y el tiempo que tenía para la realización de la actividad), opté por continuar con el calendario que había acordado anteriormente con el centro y la tutora. Una idea que anoto tras el análisis de esta experiencia es crear una nueva provocación estética que incorpore algunos de los elementos utilizados en ambas propuestas, con el propósito de que los más pequeños puedan manipularlos al mismo tiempo, comparándolos, creando hipótesis, contrastando sensaciones, etc.

Realmente, este fue el único criterio en el que me basé para seleccionar la temática. El objetivo principal era que los niños y niñas disfrutaran jugando y manipulando un

material que ya conocen, que experimentaran con él y pudieran descubrir todas las posibilidades que puede ofrecer.

De nuevo he optado por realizar la actividad de manera individual, basándome en el éxito de la provocación anterior y con unos motivos similares. Para ello, forré las mesas con papel continuo blanco y coloqué los distintos materiales sobre manteles individuales, bien ordenados, creando una composición estéticamente agradable que llamase la atención de los pequeños para interactuar con ella.

Esta vez, gran parte del material utilizado estaba en el aula (las cartulinas que usé como mantel, las cucharas, maderas, vasos de cristal, pinceles y recipientes metálicos). Pedí a las familias que nos prestaran rayadores y morteros que tuvieran por casa, y compré en un supermercado el chocolate en sus diversas formas (en onzas, pepitas, polvo y líquido).

Además, coloqué una rama de canela en el centro, un elemento que la mayoría de los niños y niñas no habían tenido nunca en sus manos.

FIGURA 7
Provocación chocolate (I)

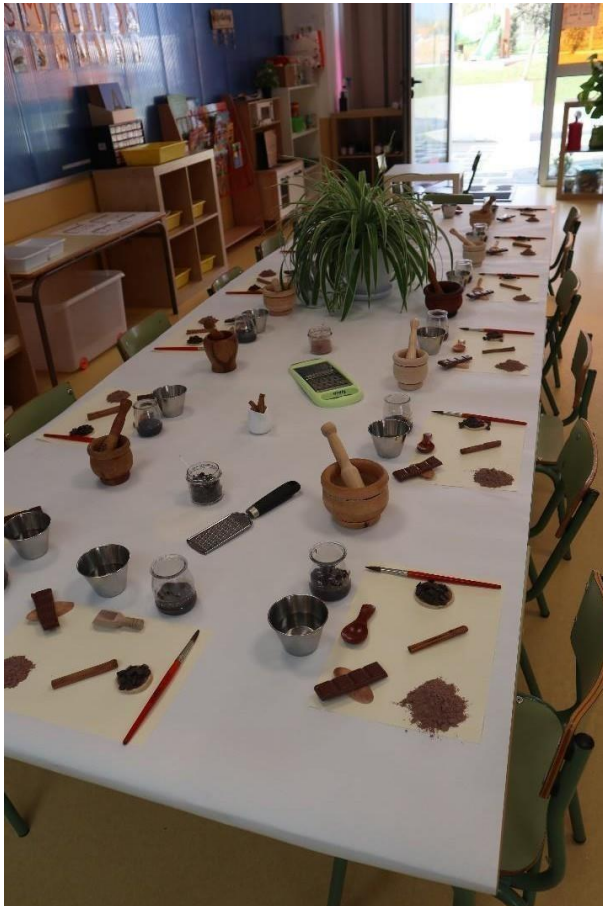
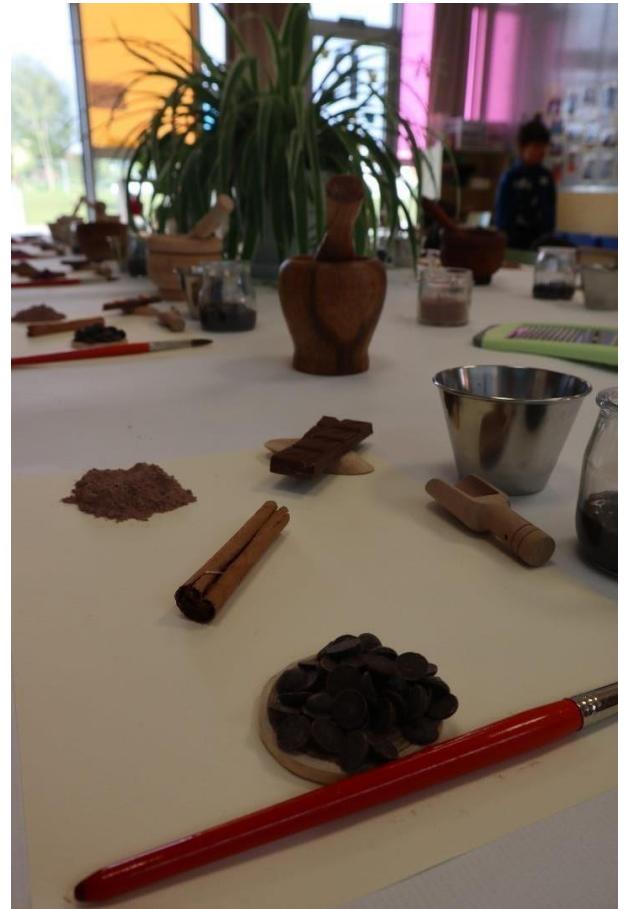


FIGURA 8
Provocación chocolate (II)



II. Temporalidad

Todas las provocaciones que acabo de comentar han sido diseñadas para realizarlas en un solo día. Sin embargo, la sesión de juego no tenía un tiempo estipulado con anterioridad. Por norma general, acordé con mi tutora de prácticas que ofrecería a los niños y niñas una propuesta diferente cada jueves, siendo el día que no acudía al aula ningún especialista y que nos permitía ser más flexibles con el horario. De esta manera, han sido los niños y niñas los que han decidido la duración de cada actividad y nosotras, las maestras que estábamos en el aula, nos hemos limitado a acompañarlos y respetar sus tiempos. Podría decir que, de media, los pequeños han estado jugando una hora y media, aproximadamente, con cada provocación.

c) Narración/documentación de cómo se llevó a cabo

Lo primero que hice cuando acordé con la tutora que iba a proponer distintas provocaciones en el aula fue hablar con las familias. Aproveché una reunión que convocaron las dos maestras de 3 años al inicio del tercer trimestre, donde por primera vez desde el inicio de la pandemia pudimos reunirnos todos en un mismo espacio.

Considero imprescindible que las familias sepan lo que van a hacer sus hijos e hijas en el aula, a través de una comunicación fluida y un intercambio de información continuo entre ambos contextos. Por ello, es importante transmitirles la información correctamente: explicarles cómo trabajamos y por qué, el potencial educativo de las provocaciones, que el valor reside en el proceso y no en la elaboración de un producto final (como una ficha), etc. No manchamos por manchar, ni jugamos por jugar. Es ahí, en la interacción con los distintos objetos y materiales, donde los más pequeños desarrollan su aprendizaje.

En este caso, estoy sorprendida y agradecida con este grupo de familias por la buena acogida que han tenido mis propuestas, así como la enorme colaboración que han mostrado en la fase de recolección de materiales para las provocaciones.

Dicho esto, con las provocaciones ya diseñadas y planteadas en el aula (como vemos en el apartado anterior), comienza la experimentación. Cada una de las propuestas que estamos viendo tuvo lugar un día concreto (el jueves) de diferentes semanas. Aunque aquí he seleccionado cuatro de las provocaciones realizadas, durante mi estancia en el centro acordé con la tutora realizar una por semana. Antes de comenzar a jugar, con cada una de las propuestas delante, recordamos las tres normas básicas que hemos

establecido, recalcando que no pueden introducir otros objetos en el espacio de juego (ni sacar de él los que están dentro). Dado el éxito de las actividades, la tutora del otro grupo de 3 años me ofreció repetir las provocaciones en la otra clase, de la misma manera y en otro día de la semana.

Nosotros, como maestros, en ningún momento les corregimos o les decimos lo que deben hacer. Nuestra labor consiste en ofrecerles el material y recordarles tres normas fundamentales: respetar a los compañeros, cuidar el material y jugar únicamente con los objetos dentro del espacio acotado. Por lo tanto, los niños y niñas acceden al material en el tiempo y forma que desean.

La primera provocación, la de carnaval, fue una auténtica sorpresa para ellos. Les mandé descalzarse y puse música instrumental relajante de fondo, creándose un clima muy agradable en el aula. Hasta tal punto, que el grupo estuvo jugando dos horas enteras, concentrados en la actividad y sin conflictos en el juego.

IMAGEN 9
Serpentina



IMAGEN 10
Decorando un tubo



IMAGEN 11
Torre con vasos



IMAGEN 12
Jugando con los tamaños



IMAGEN 13
Orejas de elefante



IMAGEN 14
Trompa de elefante



Los niños y niñas han esparcido el material por todo el espacio de juego. Comenzaron a jugar lentamente, con cuidado y controlando constantemente si yo les estaba observando. Creo que esto se debe a que están acostumbrados a hacer actividades concretas y regladas, en las que se debe obtener un resultado final que está “bien” o “mal”. Por el contrario, son muy escasas las ocasiones en las que se les otorga completa libertad para jugar y experimentar a su antojo, pudiendo expresarse y ser ellos mismos, desplegando toda su creatividad.

Después, a medida que se iban sintiendo más seguros, empezaron a desarrollar acciones muy interesantes. Se pusieron las máscaras en la cara, desarrollaron el juego simbólico

convirtiéndose en piratas (con su catalejo) o animales (como elefantes), construyeron torres y las volvieron a destruir, apilaron los objetos, introdujeron los tubos más pequeños dentro de otros más grande, trasvasaron el confeti de unos recipientes a otros, hicieron música golpeando unos tubos contra otros (y contra el suelo), etc.

IMAGEN 15

Así quedó el espacio tras la intervención de los niños y niñas



Siguiendo el orden en el que llevé a cabo las provocaciones en el aula, la siguiente fue la del café. Los pequeños lo miraron, lo tocaron, lo olieron, lo echaron en los distintos recipientes, trasvasaron, comprobaron que el café molido pasaba por el colador, pero los granos no, lo esparcieron sobre el mantel, dibujaron con los dedos, contaron algunos granos, lo clasificaron, etc. Durante toda la actividad, el aroma a café que se respiraba por el aula y los pasillos ayudó a crear un ambiente único.

IMAGEN 16

Manipulando el café



IMAGEN 17

Contando granos

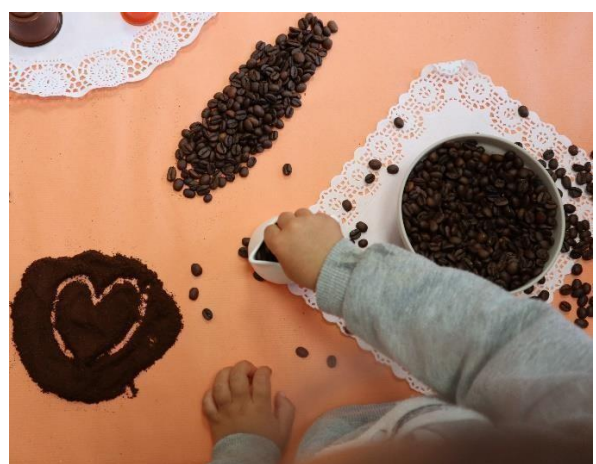


IMAGEN 18
Oliendo el café



IMAGEN 19
Compartimos el material



IMAGEN 20
Utilizamos el colador



IMAGEN 21
Utilizamos la cuchara



IMAGEN 22
Sentimos el café



IMAGEN 23
Dibujamos sobre la mesa



Por último, voy a agrupar las provocaciones de cítricos y chocolate, pues están diseñadas siguiendo una misma línea y ambas nos han permitido vivir una experiencia altamente sensorial. Los niños y niñas han experimentado con todos y cada uno de sus sentidos.

Han olido los diferentes alimentos, los han probado y han combinado sus sabores, han experimentado con sus colores, texturas y aromas...Han trabajado su motricidad al pelarlos, cortarlos o exprimirlos, así como la fuerza en sus manos y la pinza en los dedos (que será fundamental para coger correctamente los utensilios de escritura con los que se van a empezar a familiarizar). Han trasvasado, mezclado, contado, apilado, creado, dibujado, estampado. Se han manchado, han estrujado, han comido, han bebido...En definitiva, han sentido y vivido estas provocaciones.

IMAGEN 24
Exprimiendo con las manos (I)



IMAGEN 25
Exprimiendo con las manos (II)



IMAGEN 26
Probando (I)



IMAGEN 27
Probando (II)



IMAGEN 28
Cortando



IMAGEN 29
Creando



IMAGEN 30
Jugando con el chocolate



IMAGEN 31
Experimentamos con el tacto



IMAGEN 32
Pintamos con chocolate



IMAGEN 33
Trasvasamos



4. Resultados

Las provocaciones, al ser una actividad no guiada ni estructurada, promueven un juego completamente versátil y abierto, donde el único límite se encuentra en la imaginación de los niños y niñas.

Tras la observación y la documentación de las distintas provocaciones que he propuesto en el aula, he podido comprobar de primera mano su potencial educativo y todas las posibilidades que nos ofrecen. Los niños y niñas pueden interactuar libremente con los materiales que les ofrecemos, utilizando instintivamente todos sus sentidos y promoviendo así el aprendizaje por descubrimiento. Aprender de forma activa es, sin duda, muy beneficioso para el desarrollo armónico de los más pequeños, que irán experimentando e investigando para saciar su curiosidad en función de sus intereses y su momento evolutivo, permitiendo así interiorizar casi inconscientemente los aprendizajes a través de actividades significativas para ellos.

He observado cómo interactuaban con los distintos elementos que les ofrecía: cómo analizaban sus pesos, texturas, formas, sabores, olores; si manchaban o no, si se podían agrupar, apilar, mezclar, trasvasar, contar; si servían para estampar, dibujar, hacer ruido, crear.

Hemos comprobado que los niños y niñas son seres activos, que aprenden y se desarrollan moviéndose. Del mismo modo, nos cercioramos de la importancia de la estética, de cuidar la elección y disposición de los materiales para llamar la atención de los más pequeños e invitarles a participar en las distintas propuestas.

Nuestro papel, como adultos, es de guía. Nos centraremos en ofrecer a los niños y niñas las provocaciones que hayamos creado, dejando un espacio infinito a la creatividad y teniendo en cuenta que, cuanto menos estructurada sea la propuesta o el objeto, más intrigante será para ellos. Así, supervisaremos el desarrollo de la misma dejándoles la libertad de actuar como consideren (respetando las normas que hayamos estipulado al principio) y confiando en sus capacidades, siempre que no corran un peligro potencial. Por ejemplo, en las primeras provocaciones que planteé en el aula me asustaba la idea de ofrecerles algunos utensilios como cuchillos. Poco a poco, con supervisión y recurriendo a los materiales adecuados (como cuchillos de madera), los niños y niñas pueden ir enfrentándose a nuevos retos que les dotarán de nuevas estrategias y capacidades (en la última provocación les permitimos utilizar incluso rayadores).

Debemos observar y reflexionar sobre nuestra práctica educativa para conocer el desarrollo de nuestros alumnos y alumnas e identificar las inteligencias en las que destacan y aquellas en las que podemos acompañarlos más de cerca para expresar el máximo de sus potencialidades. Igualmente, esto nos permite seguir planificando nuestra intervención adaptándonos a las necesidades e intereses de los niños y niñas, intentando activar sus emociones con nuestras propuestas.

Algo fundamental si decidimos trabajar con piezas sueltas y provocaciones es que debemos mantener la mente abierta y aceptar que no todo lo que organicemos va a funcionar como esperamos. Puede que algunas sesiones no tengan éxito, o quizás los niños y niñas encuentren una forma de interactuar con las variables que nosotros ni siquiera habíamos imaginado.

4. Conclusiones

Los niños y niñas con los que he trabajado estos meses me han demostrado, una vez más, la belleza de la profesión que he escogido. Es maravilloso poder ver cómo van aprendiendo, madurando, ampliando su vocabulario y mejorando sus habilidades comunicativas; su inocencia y su entusiasmo por cada propuesta que les planteas; sus infinitas dudas y curiosidades sobre cualquier tema imaginable; sus ganas de aprender y de conocer el mundo que les rodea; etc. En definitiva, los niños son maravillosos, y todos

los maestros deberíamos dejarnos llevar para poder aprender ellos tanto como ellos de nosotros. “Con ellos no hace falta hablar, solo estar y ser. A través del juego y la mirada conversamos, nos relacionamos” (Vela y Herrán, 2019, p. 11).

Las piezas sueltas nos ofrecen esta oportunidad. Al fin y al cabo, el mundo que nos rodea es un gran sistema formado por infinidad de piezas sueltas que nos ofrecen infinitas formas de jugar. Durante el proceso de diseño de las provocaciones, desde la elección de la temática hasta la recolección de los materiales, la puesta en práctica o la documentación, los adultos estaremos jugando con todos los elementos. Por un momento nos convertimos en niños de nuevo, creando hipótesis e imaginando todas las posibilidades que nos ofrecen los objetos que hemos seleccionado, interactuando con ellos como lo haría un niño, para crear provocaciones estéticas y funcionales.

En conclusión, tenemos la importante labor de preparar un ambiente agradable en el que los pequeños puedan interactuar libremente con todas las variables de forma segura, donde nuestra intervención no sea necesaria para el aprendizaje de los niños y niñas durante la actividad. En el ambiente apropiado, toda persona (niños y adultos) siente el deseo natural de concentrarse y trabajar, siendo sociables y felices.

De esta manera, los docentes formulamos hipótesis de lo que podría suceder sobre la base de nuestro conocimiento de los niños y de las experiencias anteriores (Rinaldi, 1998). Debemos crear situaciones llenas de experiencias significativas, que lleven a los niños y niñas al conflicto cognitivo. De esta manera, enfrentarán lo conocido con lo desconocido, desatando un desequilibrio en sus estructuras mentales, lo cual estimula la habilidad investigativa, la búsqueda de soluciones, la curiosidad y el aprendizaje (Chiriboga-Posligua, 2017).

El juego a través de provocaciones, al no ser estructurado, no estar guiado y no tener reglas fijas, es un juego extremadamente versátil y abierto, que deja un espacio infinito para la creatividad. Las piezas sueltas nos aportan la flexibilidad mental para sentirnos autosuficientes y creativos (Vela y Herrán, 2019).

4. Bibliografía

Aguilar, M. (2020). *Provocaciones. Cómo aprender a través de la belleza y la curiosidad*.

Saralejandría ediciones.

Apud, A. (2013). Participación Infantil. UNICEF. (En línea).
https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf

C. P. R. Guadalquivir Llanos del Sotillo (2009). *Programación didáctica de 2º ciclo de Educación Infantil*. (En línea). <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/03/PROGRAMACION-DIDACTICA-INFANTIL-2%C2%BA-ciclo.pdf>

CEIP Pérez Galdós, Requejada (aprox. 2008), Proyecto educativo del centro.

Cervera, A. (2019). Estimulación sensorial: uso de recursos naturales para promover el neurodesarrollo en el entorno escolar. Barcelona, Simbiotia. (En línea). <https://www.simbiotia.com/estimulacion-sensorial/>

Danniels E, Pyle A. (2018). Definir el aprendizaje basado en el juego. En: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, ed tema. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. <http://www.encyclopedia-infantes.com/aprendizaje-basado-en-el-juego/segun-los-expertos/definir-el-aprendizaje-basado-en-el-juego>. Publicado: Febrero 2018 (Inglés). Consultado: 20/06/2018.

Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Ezquerro, P. (2018). *Tema 1: Fundamentos pedagógicos de la Educación Infantil*. Manuscrito no publicado, Universidad de Cantabria, Santander.

Garaigordobil, M. (2008). *Importancia del juego infantil en el desarrollo humano*. En D. Bañeres et al. *El juego como estrategia didáctica*, (pp. 13-21). Barcelona: Graó.

Gallardo, P. y Fernández, J. (2010). *El juego como recurso didáctico en educación física*. Sevilla: Wanceulen.

Guerra, M. (2013). Unconventional materials at school: teaching experiences and educational potential. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, falta volumen p. 105-120.

HART, ROGER A. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. Ensayos Innocenti. UNICEF. (En línea).

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Iturbe, X. (2015). *Coeducar en la escuela infantil: sexualidad, amistad y sentimientos*.

Barcelona: Graó

L'Ecuye, C. (2012). *Educar en el asombro*. Barcelona: Plataforma editorial.

Madrona, P. G., Contreras, O. R. y Gómez, I. M^a (2008). *Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada*. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 71- 96.

Maetzu, V. (2018). Tema 4: Importantes influencias pedagógicas. Manuscrito no publicado, Universidad de Cantabria, Santander.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Octaedro.

Martínez, M. P. y Ramos, C. (). *Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño*:

Experiencia en la formación de educadores infantiles.

Meng, O. (2018). Tema 6: Atención individualizada. Manuscrito no publicado, Universidad de Cantabria, Santander.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza ensayo.

Naciones Unidas (2013). Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). *Comité de los Derechos del Niño*.

Nicholson, S. (1971). The theory of Loose parts, an important principle for design methodology.

Nicholson, S. (1972). How not to teach children. The theory of loose parts.

Pardilla, V. (2022). *¿Por qué es importante que los niños recojan sus juguetes?* (En línea). <https://hoy.com.do/por-que-es-importante-que-los-ninos-recojan-sus-juguetes/>

Sutton, M. J. (2011). *In the hand and mind: The intersection of loose parts and imagination in evocative settings for young children*. Children, Youth and Environments.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Toyos, P. (2022). Prácticum III. Manuscrito no publicado, Universidad de Cantabria, Santander.

UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Comité Español, p. 23. (En Línea).

Vecchi, V. (2018). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación Infantil*. Morata, Madrid.

Vela, P. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera libros.

Vila, B. & Cardo, C. (2005). *Material sensorial (0-3 años): Manipulación y experimentación*. Barcelona: GRAÓ, p. 47).