

110

Investigación-acción: una nueva perspectiva del huerto en el recreo

Adolfo Millán Fernández. Universidad Internacional de La Rioja (España)

José Manuel Aguilar García. Universidad de Sevilla (España)

Aurora Prieto Ruiz del Portal. Fundación Jesuitinas. Colegio Juan Nepomuceno Rojas (España)

1. Introducción

La experiencia del huerto escolar es una práctica educativa muy extendida y relacionada con el currículum, ya que es una oportunidad de aprendizaje real de gran calidad. Aunque tiene un carácter interdisciplinar suele estar íntimamente relacionado con los contenidos curriculares de las áreas de ciencia.

Este proyecto se concibe desde otra perspectiva, comienza con el alumnado de formación profesional básica de informática como un proyecto para que aplicaran los conocimientos de informática y robótica que estaban adquiriendo.

A medida que crece se transforma en un proyecto de integración y motivación personal que se amplía a los recreos y a todos los estudiantes del centro.

Por este motivo a lo largo de este documento se hace un estudio de las últimas investigaciones relacionadas con el recreo como espacio donde los estudiantes interactúan.

2. Objetivo

Cuando se comenzó este proyecto se reconocían dos problemas. El primero la macro emergencia medioambiental que se muestra fácilmente en una sociedad urbana como la actual. Sin apenas contacto con la naturaleza y en la que se empiezan a padecer serios y preocupantes síntomas de alerta: ciudades que tienen que cerrar o reducir su tráfico urbano en determinados días, fenómenos meteorológicos que eran desconocidos en determina zonas, temperaturas extremas, prolongados periodos de sequía, etc.

El segundo problema se observa de la realidad que vive el alumnado con necesidades especiales y los que tienen dificultades para relacionarse. Esto se hace especialmente evidente en el tiempo de recreo. De la conexión de ambas realidades nace el huerto escolar y la oportunidad de dejarlo abierto a todos los cursos de primaria, secundaria y formación profesional básica. Los protagonistas del huerto tenían que ser ellos y deberían aportar ideas de forma dialógica para construir su propio espacio. El fin era que participaran de forma activa y que lo sintieran como propio.

Estas dos preocupaciones temáticas se debían desarrollar conjuntamente en la misma situación, pero para mejorar una práctica se deben llevar a cabo los valores que constituyen sus fines. Uno de los más importante en las relaciones interpersonales es el respeto entendido como la capacidad de apreciar y estimar a los otros, es decir partir de la premisa que todos son importantes. La segunda preocupación temática es la relacionada con el medio ambiente que supone generar conductas de preocupación y conservación de los recursos naturales.

Por tanto el objetivo principal que se planteó pretendía mejorar la inclusión del alumnado con dificultades de relación y necesidades educativas en los tiempos de recreo.

Otro de los objetivos que nos marcamos era concienciar al alumnado con el cuidado del medioambiente.

3. Metodología

El enfoque metodológico que se utilizó era el de investigación-acción sobre la praxis. Este tipo de investigación está relacionada con la transformación de la práctica educativa y social mediante un proceso de intervención y reflexión (Latorre, 2007).

Elliott (1993) cuando se refiere al objetivo principal de la investigación-acción señala que “consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (p.67).

En un primer momento se hizo una recogida de información inicial mediante entrevistas no planificadas con enseñantes y alumnado. Esos datos se completaron con una prueba sociométrica que se realizó en las clases a la que pertenecían los estudiantes.

Alumnado	Influye	Lo rechazan	Le influyen	Rechaza	Total
Alumno 1	1	13	5	0	25
Alumno 2	0	10	4	5	24
Alumno 3	0	20	4	5	32
Alumno 4	0	9	0	0	29

Tabla 1. Resultados prueba sociométrica

Los resultados de la prueba sociométrica resaltan que estos alumnos eran muy rechazados, algo que se correspondía con lo que refería el profesorado en las entrevistas. Además de esta exclusión en los recreos, estos escolares solían tener conflictos con otros compañeros y cuando subían a las clases transmitían ese malestar al profesorado. Ellos por otra parte culpabilizaban de su situación a las actividades que hacían los demás en el recreo.

Para Kemmis y Taggart (1988) la investigación-acción “significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana” (p.16).

A lo largo de estos meses se ha planificado, actuado y reflexionado; pero se ha vivido la planificación como algo flexible que podía cambiar por imprevistos, como así ha sido.

La acción “es deliberada y está controlada: es una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica, y está informada críticamente” (Kemmis y Taggart 1988, p.17). Esta acción se ha visto en determinados momentos limitada por imprevistos que han sido provocados por la fuerza de la naturaleza, como los vientos que tiraron los palets, pero que dieron la oportunidad de conocer los efectos medioambientales o pequeños conflictos que condujeron a introducir técnicas de habilidades emocionales.

Para todo esto fue necesaria la observación que ayudó a tener una mayor comprensión de lo que estaba sucediendo, pero también la reflexión a partir de lo que se había observado. Esta reflexión también hizo juzgar alguno de los efectos que se estaban produciendo, por ejemplo los juegos paralelos de simulaciones de excavaciones arqueológicas.

En el transcurso de estos meses se ve una espiral de plan, acción, observación y reflexión. Cada vuelta de esa espiral es parte de la historia y del proceso que se ha materializado durante este tiempo.

Para poder comprobar el resultado de la praxis se hicieron observaciones durante los recreos, en ella se tomaron notas de las veces que acudían y el tiempo de permanencia. Así como entrevistas

informales. Los resultados indican que el alumnado acudía diariamente y puntualmente al recreo y permanecía en el huerto. En los últimos recreos estaban puntualmente, pero salían en períodos cortos de tiempo a socializar con otros compañeros de clase en los alrededores del huerto.

El alumnado que asistía al huerto empezó a plantar en casa, pidieron o compraron semillas y nos enviaron fotografías de sus pequeñas plantaciones.

4. La situación

Se ha escogido la palabra situación porque ayuda a describir el recreo, por una parte está el espacio y la otra es el momento donde transcurre la acción. El profesorado dice vamos al recreo lo que lo convierte en un espacio, pero también el recreo supone un período de aproximadamente treinta minutos destinado al ocio, es decir, un tiempo libre para dedicarlo a tareas no académicas.

El alumnado participa de las actividades dependiendo de ciertos factores sociales y personales como la posición que ocupa en el grupo, el género y la edad. Pereira, Neto, Smith y Angulo (2002) han hecho un minucioso estudio del recreo, ya que la mayoría de los casos de acoso se dan en este espacio, cifras que superan en todas las investigaciones analizadas el 70% de los casos.

Por esto es necesario desarrollar habilidades sociales y emocionales en estos contextos, algo que la OCDE considera fundamental para el futuro de la sociedad, sin embargo, aunque hay ciertos intentos en llevar prácticas en esta línea en las escuelas existe una brecha importante de conocimiento, expectativas y prácticas de éxito (Miyamoto, Huerta, y Kubacka, 2015).

Hyndman y Wyver (2020) piensan que el recreo es el lugar óptimo para practicar habilidades de interacción social, en este espacio-tiempo se dan circunstancias para negociar objetivos, hacer amistades, apoyar a compañeros que experimentan dificultades entre otras conclusiones. Por lo que no se le puede considerar meramente un descanso, sino que la calidad y cantidad de este tiempo social puede tener implicaciones sustanciales para el desarrollo psicosocial y el rendimiento académico del alumnado.

En esta misma línea Anderson, Trinh, Caldarella, Hansen y Richardson (2018) concluyen en su investigación centrada en un alumnado con un comportamiento socialmente retraído, que la interacción social en el recreo ofrece una oportunidad única de aprender a relacionarse con éxito con sus compañeros fuera del entorno académico y que el comportamiento prosocial se puede adquirir y fortalecer al enseñar explícitamente el uso de habilidades sociales en el recreo.

La planificación de las zonas es otra de las características que hay que tener en cuenta, ya que la mayoría de los centros cuentan tradicionalmente con espacios formales que se utilizan para la práctica de deportes como el fútbol, este hecho limita al alumnado que quiera experimentar otro tipo de juegos. La vigilancia del profesorado también condiciona la organización del espacio, es común encontrar en cualquier sala de profesores, un plano con los lugares de vigilancia, en las que se evitan los puntos muertos y si le preguntas al alumnado, es difícil encontrar un centro que no tenga zonas prohibidas.

Una investigación bastante interesante es la realizada por Aminpour, Bishop y Corkery (2020) en la que llegan a la conclusión que el alumnado prefiere para el juego auto-dirigido los espacios intermedios, es decir los que se encuentran en las esquinas de los patios, los bordes de las áreas con césped, los márgenes de canchas deportivas y las esquinas de los parques infantiles.

Las dificultades que presentan determinados estudiantes para relacionarse en el recreo pueden deberse a problemas psicológicos subyacentes (Hyndman y Wyver, 2020). De hecho, los escolares que encuentran obstáculos para relacionarse, cuando lo intentan, eligen a los adultos en los momentos de recreo.

Otra de las realidades es la falta de horas de juego fuera del hogar que tiene el alumnado. Un estudio reciente realizado por Hand, Freeman, Seddon, Recio, Stein y van Heezik (2018) llega a la conclusión que las familias y los propios alumnos tienen conductas limitantes, aunque tengan zonas cercanas de espacios verdes naturales por temores a accidentes, personas extrañas, etc.

5. Huerto cree-siendo

El proyecto comenzó hace tres años en una zona de albero limítrofe a un jardín y a un aparcamiento. En un primer momento el alumnado de formación profesional básica se encargó de toda la infraestructura inicial, que consistió en cercar la zona con palets de madera y pintarlos.

Posteriormente se prepararon dos bancales elevados y se hicieron las primeras siembras y plantaciones. Se utilizaban medios ecológicos para su cuidado, se preparó cartelería y algunas actividades medioambientales.

La verdadera transformación se produce en el curso actual, cuando las puertas se abren en el tiempo de recreo. Y empiezan a suceder una serie de acontecimientos que se describen desde la visión de dos observadores adultos.

Cuando se comienza un huerto a principio de curso después del verano hay que hacer tareas de limpieza que no suelen ser muy atractivas. Los que se acercaban a ayudar eran los que se sentían excluidos de los juegos típicos del patio y su único refugio era hablar con los profesores. A ellos se sumaron dos alumnos, que por dificultades con el resto de compañeros, se les aconsejó desde el departamento de orientación que fueran al huerto.

En este momento es cuando realmente mejoró el huerto y tomaron el control. Se encargaban de regar y resolvían las dificultades que se producían de la convivencia entre ellos. Cuando surgía un conflicto del tipo ha regado y me ha tocaba a mí, se les daban pautas de habilidades emocionales.

Otra de las fases que se podía distinguir fue la creativa, empezaron a diseñar el huerto, primero dijeron que en el verano necesitarían sombra, por lo que había que poner un árbol, cavaron profundamente buscando tierra diferente al albero y encontraron restos de azulejos de una obra.

Paralelamente al igual que pajarillos, revoloteaba el alumnado de primaria preguntando si podían entrar. Los alumnos que en un principio eran los que tenían dificultades de relación se habían convertidos en los protagonistas del huerto. Enseñaban las plantas, contaban sus planes y mostraban sus descubrimientos, así como explicaban las normas básicas donde ellos tenían la autoridad que les daban sus conocimientos adquiridos en los primeros meses.

Cada vez se acercaban más niños, cambiaban las vallas de sitio, hacían juegos de construcción. Utilizaban el albero que sacaban para hacer una especie de adobe para mantener los palets. Todo esto generaba pequeños conflictos que tenían que aprender a resolver, siguiendo la técnica NEMO (Nombre-Emoción-Motivo-Objetivo). Por ejemplo, María me siento muy enfadada porque escondiste la azada ayer y llevo un rato sin hacer nada. Me gustaría que no lo volvieras a hacer, si no me veré obligada a contárselo al profesor. Esta técnica se les enseñó cuando acudían al profesorado en los primeros conflictos que tuvieron.

Otros hacían una batería de preguntas acorde a su edad, intentaban resolver por qué se echa agua en la tierra y lo que está verde son las hojas, qué hace esa abeja, otro contestaba que lo estaban dando en clase y se lo explicaba..., ese deseo exploratorio hacía que a veces arrancaran un planta o un fruto prematuramente, con lo que se generaba otro conflicto, pero entre todos cultivamos la paciencia y volvíamos a plantar.

Una parte del huerto se convirtió en una excavación arqueológica. Descubrieron que antes de que se echara el albero, aquello era una escombrera de las diferentes obras que se hacían en el colegio. Lo que lo convirtió en un sitio magnífico para estos arqueólogos y arqueólogas.

Entre los diversos descubrimientos arqueológicos decidieron hacer un estanque, esto era una obra que requería hacer un agujero de un metro cuadrado aproximadamente de diámetro y unos treinta centímetros de profundidad, lo llenaron de agua y se vació al día siguiente. Tenían que investigar cómo evitar la pérdida de agua, entonces decidieron cubrir las paredes de adobe, pero el resultado fue el mismo, preguntaron y pusieron plásticos, pero de nuevo se vació.

Empezaron a salir las primeras habas, rábanos, un espárrago y las plantas aromáticas. Era una recompensa más, se fueron llevando algunos de los frutos con la condición que mostraran lo que habían hecho. Otros querían venderlos para mantener el huerto, también propusieron un trueque por semillas o plantas. Algunos contaban cómo habían empezado a sembrar en su casa.

Sobre todo fue una satisfacción ver que el alumnado de necesidades educativas especiales y los que tienen problemas de relación han encontrado un sitio en el recreo, se han convertido en elementos de referencia para los demás lo que les ha ayudado a reforzar su autoestima, empiezan por primera vez a relacionarse y a resolver conflictos por ellos mismos.

6. Conclusiones

Después de haber realizado este proceso de investigación-acción se pueden formular algunas conclusiones:

Los grupos que se reunían en torno al huerto dieron muestras de la comprensión de la importancia de cuidar el medioambiente.

El proyecto logró un gran impacto en el resto de la comunidad educativa, los que participaban animaban al resto a ir al huerto. Hubo familias que se acercaban y sus hijos e hijas les explicaban lo que hacían y les hablaban de las plantas.

Se crearon grupos espontáneos y heterogéneos de edad en los que se abrieron nuevas posibilidades de interrelación social.

Los conflictos que surgieron se solucionaron y el alumnado tuvo una oportunidad para practicar habilidades socio-emocionales.

Los juegos que creó el alumnado en torno a las excavaciones es una forma muy adecuada para despertar la curiosidad, la indagación y la creatividad.

El espacio que en un principio no nos pareció el más adecuado, al ser un espacio intermedio y en constante transformación, facilitó el desarrollo del proyecto.

EL proyecto de investigación-acción ayuda a mejorar la práctica como docentes.

Referencias bibliográficas

Aminpour, F., Bishop, K., y Corkery, L. (2020). The hidden value of in-between spaces for children's self-directed play within outdoor school environments. *Landscape and Urban Planning*, 194. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.103683>

Anderson, D., Trinh, S., Caldarella, P., Hansen, B., y Richardson, M. (2018). Increasing Positive Playground Interaction for Kindergarten Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 487–496. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0878->

Bundy, A., Naughton, G., Tranter, P., Wyver, S., Baur, L., Schiller, W., y Brentnall, J. (2011). The sydney playground project: popping the bubblewrap - unleashing the power of play: a cluster randomized controlled trial of a primary school playground-based intervention aiming to increase children's physical activity and social skills. *BMC Public Health*, 11(1), 680–680. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-680>

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Hand, K., Freeman, C., Seddon, P., Recio, M., Stein, A., y van Heezik, Y. (2018). Restricted home ranges reduce children's opportunities to connect to nature: Demographic, environmental and parental influences. *Landscape and Urban Planning*, 172, 69–77. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2017.12.004>

Hyndman, B. y Wyver, S. (2020). Outdoor Recreation within the School Setting: A Physiological and Psychological Exploration. In *Outdoor Recreation-Physiological and Psychological Effects on Health*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.91900>

Kemmis, S., y Mac Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Massey, W., Stellino, M., Mullen, S., Claassen, J., y Wilkison, M. (2018). Development of the great recess framework – observational tool to measure contextual and behavioral components of elementary school recess. *BMC Public Health*, 18(1), 394. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5295-y>

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción : conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Miyamoto, K., Huerta, M., y Kubacka, K. (2015). Fostering Social and Emotional Skills for Well-Being and Social Progress. *European Journal of Education*, 50(2), 147–159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12118>

Pellegrini, A. D., y Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 163–175. <https://doi.org/10.2307/747887>

Pereira, B., Neto, C., Smith, P., y Angulo, J. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3), 297–311. <https://doi.org/10.1174/11356400260366115>