



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva

Coordinadores
Luisa Vega-Caro
Alba Vico Bosch
David Recio Moreno

Dykinson, S.L.

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE
EN LA ERA DIGITAL:
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE
EN LA ERA DIGITAL:
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Coordinadores

Luisa Vega-Caro
Alba Vico Bosch
David Recio Moreno

Dykinson, S.L.

2021

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL:
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 5 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-321-6

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
LUISA VEGA-CARO	
ALBA VICO BOSCH	
DAVID RECIO MORENO	

SECCIÓN I LA ERA DIGITAL

CAPÍTULO 1. ITINERARIOS DE APRENDIZAJE EN PLATAFORMAS DIGITALES DE ESCRITURA CREATIVA	19
ANASTASIO GARCÍA-ROCA	
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ESPACIOS DIGITALES DE APRENDIZAJE: DISEÑO Y DESARROLLO DE SMOOC DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL	31
DAVID RECIO MORENO	
SARA OSUNA ACEDO	
CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MOOC <i>GRIEGO CLÁSICO A TRAVÉS DE LAS GUERRAS MÉDICAS</i>	57
RAQUEL FORNIELES SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 4. EMPODERAMIENTO DOCENTE EN LA TUTORIZACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO. EVALUACIÓN INICIAL DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	79
VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 5. TRABAJAR LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CULTURAL Y LAS PROYECCIONES HOLOGRÁFICAS CON FIGURAS 3D.....	97
MARÍA JESÚS BENLLOCHSANCHÍS	
CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ	
SIMRANVAZIRANIMANGNANI	
DARLLYNISMEY MUÑOZ RODRIGUEZ	
CAPÍTULO 6. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES INTERACTIVAS QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE ÁGIL: COMPETENCIAS DIGITALES EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO	124
BRIZEIDA HERNANDEZ SÁNCHEZ	
GREISY GONZÁLEZ CEDEÑO	

CAPÍTULO 7. LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS Y LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: ¿UN NUEVO CANAL DE COMUNICACIÓN?	138
<p>OLGA BERNAD CAVERO JUAN AGUSTÍN GONZÁLEZ RODRÍGUEZ MARÍA PAZ LÓPEZ TEULÓN ROGER MARÍN MARQUILLES</p>	
CAPÍTULO 8. PROYECTO DE ARTE CONTEXTUAL SOBRE EL ANTROPOCENO. EXPOSICION INTERACTIVA E ITINERARIO DIDÁCTICO EN EL MUSEO DE LA CIENCIA Y EL AGUA.....	157
<p>ALFONSO ROBLES FERNÁNDEZ</p>	
CAPÍTULO 9. TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA HACIA LOS ÁRBITROS DE FÚTBOL Y BUENAS PRÁCTICAS EN LOS MEDIOS DIGITALES Y PRENSA ESCRITA DEPORTIVA	174
<p>DAVID RECIO MORENO WENCESLAO ARROYO-MACHADO</p>	
CAPÍTULO 10. PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE LOS MEDIOS SOCIALES Y SU CONEXIÓN CON EL DESARROLLO PROFESIONAL POR PARTE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DEL DEPORTE	195
<p>SAMUEL LÓPEZ-CARRIL ANA M. GÓMEZ-TAFALLA MARÍA HUERTAS GONZÁLEZ-SERRANO</p>	
CAPÍTULO 11. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA ESPAÑOL SOBRE LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN EN TIC A CONSECUENCIA DE LA COVID-19	215
<p>JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA</p>	
CAPÍTULO 12. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INTERVENCIONES EDUCATIVAS DE PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN K-12	237
<p>SANDRA ERIKA GUTIÉRREZ NÚÑEZ AIXCHEL CORDERO-HIDALGO FIDEL GONZÁLEZ-QUIÑONES</p>	
CAPÍTULO 13. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO SOBRE EL USO TIC DE LOS INVESTIGADORES EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.....	271
<p>MIRIAM MERCEDES CACHARI ALDUNATE</p>	
CAPÍTULO 14. ENSEÑANZA COHESIONABLE, INTEGRALIDAD CIUDADANA Y RECEPTIVIDAD MENTAL EN PERIODISMO/COMUNICACIÓN	292
<p>MARÍA-CONCEPCIÓN TURÓN-PADIAL</p>	

SECCIÓN II
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

CAPÍTULO 15. DÉFICIT DE NATURALEZA Y SU RELACIÓN CON EL TDAH. ESTUDIO PRELIMINAR DE CARA A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	307
RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA	
JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO	
ELKE CASTRO LEÓN	
CAPÍTULO 16. EL TDAH Y EDUCACIÓN FÍSICA: DEFINIENDO UN PERFIL PSICOSOCIAL PARA SU ATENCIÓN EDUCATIVA.....	327
MIGUEL VILLA DE GREGORIO	
CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 17. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN CASO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL CONTEXTO FAMILIAR.....	353
JAVIER JAIME SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 18. PONENCIA: EL BULLYING EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA.....	384
MARÍA GLORIA GALLEGO-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 19. UNA HISTORIA DE VIDA SOBRE LA INFLUENCIA DEL DIAGNÓSTICO EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN NIÑO CON ATROFIA CEREBRAL.....	407
ARTURO RODRÍGUEZ ZAMBRANO	
JOHN PLAZA MOREIRA	
JHONNY VILLAFUERTE HOLGUÍN	
FÉLIX RODRÍGUEZ ZAMBRANO	
CAPÍTULO 20. LA DIVERSIDAD SEXUAL DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL CRÍTICA. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	428
ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 21. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE PEDAGOGÍAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD.....	448
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 22. SÍNDROME DE TOURETTE. INTERVENCIÓN EDUCATIVA. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	471
MARÍA ELENA GÓMEZ ATIENZA	

CAPÍTULO 23. INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL: UNA PROPUESTA DE COOPERACIÓN ENTRE ESPAÑA, ITALIA Y TURQUÍA	502
MÓNICA ORTIZ COBO	
ANTONIA OLMOS ALCARAZ	
CAPÍTULO 24. ¿QUÉ LUGAR OCUPA EL SENTIDO DE PERTENENCIA ESCOLAR EN EL ENGANCHE Y DESENGANCHE ESCOLAR EN SECUNDARIA?	519
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 25. IMPRESIÓN 3D Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN TALLER SOBRE EVOLUCIÓN HUMANA EN COLABORACIÓN CON LA ONCE	532
SONIA DÍAZ-NAVARRO	
SANTIAGO SÁNCHEZ DE LA PARRA-PÉREZ	
CAPÍTULO 26. ANÁLISIS DE DATOS Y TECNOLOGÍA: APLICACIÓN DE ANOVA UNIVARIANTE EN LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO PARA ASISTIR A ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.....	552
FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ	
CAPÍTULO 27. EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LOS PROGRAMAS DE LAS CARRERAS CON UN CURRÍCULUM INNOVADO EL AÑO 2019 EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UMCE	569
CHRISTIAN RIVERA VIEDMA	
CAPÍTULO 28. REALIDADES VIVIDAS Y CENTROS DE MENORES. UNA REVISIÓN PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA	583
DANIEL TRAVERSO MACÍAS	
CAPÍTULO 29. LA INTERVENCIÓN TUTORIAL COMO VÍA HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	602
AZUCENA BARAHONA MORA	
CAPÍTULO 30. LA MOTIVACIÓN EN LA INTERVENCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS CON RETRASO DEL LENGUAJE Y TRASTORNO DEL LENGUAJE	623
ALBA AYUSO LANCHARÉS	
INÉS RUIZ REQUIES	
ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO	

CAPÍTULO 31. NARRATIVAS TRANSMEDIA E INCLUSIÓN: DISEÑO DE UN PROYECTO TRANSMEDIA PARA CONTRIBUIR AL RECONOCIMIENTO DE LA PAZ EN LA COTIDIANIDAD DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL/AUDITIVA	642
ISMAEL CARDOZO RIVERA DRA. AURORA MADARIAGA ORTUZAR	
CAPÍTULO 32. LA CO-ENSEÑANZA COMO MOTOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA	664
JAVIER ABELLÁN RUBIO	
CAPÍTULO 33. EL TRABAJO EN RED COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES DEL ÁMBITO EDUCATIVO Y SOCIAL. RESULTADOS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	682
MARIA VILLAESCUSA PERAL ANA CASAS GUTIÉRREZ GARAZI YURREBASO ATUTXA	
CAPÍTULO 34. SEMANTIC QUERY PROCESSING FOR INCLUSIVE EDUCATION	700
ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ DR. RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ	
CAPÍTULO 35. RENDIMIENTO MATEMÁTICO EN EL GRADO EN ADE: UN ENFOQUE DE GÉNERO	722
JOSE LUIS ARROYO-BARRIGÜETE SUSANA CARABIAS LÓPEZ TERESA CORZO SANTAMARÍA GLORIA MARTÍN ANTÓN	
CAPÍTULO 36. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO MÉTODO DE INCLUSIÓN PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE).....	740
INMACULADA RUIZ-CALZADO	
CAPÍTULO 37. EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA COMO RESPUESTA CRÍTICA A LOS MITOS DE PERTENENCIA OCCIDENTALES	764
EULOGIO GARCÍA VALLINAS GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA	
CAPÍTULO 38. LA MÚSICA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	784
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ VICTORIA FIGUEREDO CANOSA LUIS ORTIZ JIMÉNEZ	

CAPÍTULO 39. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS CON MIRA A LA AGENDA 30	803
JHONNY SAULO VILLAFUERTE-HOLGUÍN	
MAYRA KARINA CEDEÑO FLORES, MS.	
ARTURO DAMIÁN RODRÍGUEZ ZAMBRANO, MS.	
FÉLIX RODRÍGUEZ ZAMBRANO	

CAPÍTULO 40. TDAH Y ARTETERAPIA: UNA HERRAMIENTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	826
ROCÍO LAGO-URBANO	

CAPÍTULO 41. CREAR Y RECREAR: IMAGINANDO CONTEXTOS DE JUEGO EN EL AULA EDUCACIÓN INFANTIL	843
EMMA M. ALBERT MONRÓS	
ISABEL MARÍA GALLARDO FERNÁNDEZ	
M. PILAR MARTÍNEZ AGUT	

CAPÍTULO 42. LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS/AS LA TENSIÓN ENTRE LA OPRESIÓN Y LA LIBERACIÓN	864
RODRIGO SANHUEZA MENDOZA	
DIEGO SILVA JIMÉNEZ	

SECCIÓN III

ORIENTACIÓN

CAPÍTULO 43. DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	882
OLGA BUZÓN-GARCÍA	
CARMEN ROMERO-GARCÍA	

CAPÍTULO 44. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROGRAMA DE ACTIVIDADES SOCIOEMOCIONALES UTILIZANDO LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	900
ALBERT PERALTA-JAÉN	

CAPÍTULO 45. LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN FORMADORES DE LAS INFANCIAS	917
LUPE GARCÍA CANO	
SOLEDAD NIÑO MURCIA	

CAPÍTULO 46. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE LA VISIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS MONTESSORI, REGGIO EMILIA Y WALDORF EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	940
PAULA CÁMARA HONTANAR	
VANESA SAINZ LÓPEZ	
CAPÍTULO 47. EDUCACIÓN POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL: EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	959
PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO-GARCÍA	
ESTHER CASTAÑEDA LÓPEZ	
CAPÍTULO 48. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL AULA VIRTUAL UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA, EN LA ESPECIALIDAD DE ECONOMÍA.....	984
ALBERT PERALTA-JAÉN	
CAPÍTULO 49. MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES QUE NO ACREDITAN UN CURSO.....	1002
SERGIO ZEPEDA	
ALBA NÚÑEZ	
CAPÍTULO 50. LAS PALABRAS Y LAS MIRADAS EN UN ANÁLISIS SOBRE PERTENENCIA ESCOLAR.....	1019
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 51. ANÁLISIS FACTORIAL DE UN CUESTIONARIO SOBRE PERTENENCIA ESCOLAR PARA SECUNDARIA.....	1036
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 52. CONTRASTES EN LOS PERFILES COGNITIVOS Y DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO ENTRE NIÑAS Y NIÑOS	1047
BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO	
MERCEDES ROSALÍA GONZÁLEZ ARREOLA	
CAPÍTULO 53. PREDICCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL SOBRE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS	1070
ANTONIO GRANERO-GALLEGOS	
MARÍA CARRASCO-POYATOS	
CAPÍTULO 54. ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA. UNA NUEVA APROXIMACIÓN DESDE EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EMOCIONAL	1088
PAULA ESCOBEDO PEIRO	
AIDA SANAHUJA RIBÉS	

CAPÍTULO 55. FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO Y ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES: GUÍA O ACCIÓN ORIENTADORA Y TUTORIAL.....	1108
MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS	
CAPÍTULO 56. LA FUNCIÓN ORIENTADORA DEL PROFESORADO COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR.....	1136
ANA GONZÁLEZ-BENITO	
ANDREA OTERO-MAYER	
BELÉN GUTIÉRREZ-DE-ROZAS	
CAPÍTULO 57. DEPRESIÓN, ANSIEDAD Y FRUSTRACIÓN: EJES DE CAMBIO PARA UN PROGRAMA DE TUTORÍA EN LÍNEA.....	1153
LAURA ALEJANDRA TRUJILLO MURILLO	
RAQUEL PAULINA ARCE NEGRETE	
ANGÉLICA SOLEDAD ESQUIVEL ELÍAS	
JOSÉ LUIS ZÚÑIGA ZUMARÁN	
CAPÍTULO 58. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA SOBRE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA ETAPA DE FORMACIÓN	1168
MARÍA LUISA RICO GÓMEZ	
ANA ISABEL PONCE GEA	
JOSÉ MARÍA SOLA RECHE	
MARCOS GARCÍA VIDAL	
CAPÍTULO 59. ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA	1186
CRISTINA PEDROSA JESÚS	
JOSÉ CARLOS CASAS DEL ROSAL	
MARÍA ASTRID CUIDA GÓMEZ	
MARÍA DE LOS ÁNGELES HIDALGO GÓMEZ	

SECCIÓN IV

VIOLENCIA

CAPÍTULO 60. EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES: LA ADVERSIDAD COMO OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LA HUMANIDAD1206
AMPARO CIVILA SALAS

CAPÍTULO 61. SABERES COTIDIANOS, INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....1223
ISABEL M. GALLARDO FERNÁNDEZ
EMMA M. ALBERT MONRÓS
M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT

CAPÍTULO 62. ESTUDIO SOBRE LA INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA1245
INMACULADA RUIZ-CALZADO

CAPÍTULO 63. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESPECTO AL ACOSO ESCOLAR Y A LA ATENCIÓN, CLARIDAD Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN SU ALUMNADO.....1262
ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ
LAURA GRACIA SÁNCHEZ
RAÚL CARRETERO-BERMEJO

CAPÍTULO 64. CYBERBULLYING ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON LA BRECHA DIGITAL: DETECCIÓN DE NECESIDADES DE COMPETENCIA PARENTAL TECNOLÓGICA1287
CRISTINA GABARDA MENDEZ
ANTONIA MARTÍ ARAS
NURIA CUEVAS MONZONÍS
ANDREA CÍVICO ARIZA

CAPÍTULO 65. EXPERIENCIAS PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON INTERNET Y EL MÓVIL EN UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: EL CASO DEL *PHUBBING* Y EL FOMO1305
ELISA ISABEL SÁNCHEZ ROMERO
ANA MARÍA GIMÉNEZ GUALDO

CAPÍTULO 66. PERCEPCIÓN DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES SOBRE LOS VALORES RELACIONADOS CON LA FAMILIA.....1326
ANDREA CÍVICO ARIZA
NURIA CUEVAS MONZONÍS
CRISTINA GABARDA MENDEZ
ANTONIA MARTÍ ARAS

CAPÍTULO 67. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL DESDE LAS APORTACIONES DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	1345
MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA	
MARIA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 68. ESTUDIO SOBRE LOS CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE FUTUROS EDUCADORES EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR	1365
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	
CAPÍTULO 69. HACIA NUEVAS FORMAS DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: RELACIONES INTERPERSONALES Y ACOSO ESCOLAR EN EL AULA OBSERVADOS A TRAVÉS DE MAPAS AUTO-ORGANIZADOS	1381
GONZALO MONFORT TORRES	
ISRAEL VILLARRASA SAPIÑA	
ADRIÀ MARCO-AHULLÓ	
CAPÍTULO 70. LA EDUCACIÓN EN CINE, EL DIÁLOGO Y LA COMPETENCIA ESPIRITUAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. REFLEXIONES SOBRE VALORES Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA A PARTIR DEL FILM WALL-E	1402
PATRICIA ELIZABETH CORTÉS GORDILLO	

CREAR Y RECREAR: IMAGINANDO CONTEXTOS DE JUEGO EN EL AULA EDUCACIÓN INFANTIL

EMMA M. ALBERT MONRÓS
Maestra de Educación Infantil

ISABEL MARÍA GALLARDO FERNÁNDEZ
Universitat de Valencia, España

M. PILAR MARTÍNEZ AGUT
Universitat de Valencia, España

RESUMEN

Nuestra aportación se inserta en una investigación más amplia que trata de conocer y comprender desde un planteamiento cualitativo cómo el juego, como derecho y medio natural de aprendizaje del infante, ofrece diversidad de oportunidades de creación y recreación en relación con otros en el aula de Educación Infantil. El juego se concibe como una acción libre y no productiva conectada con la necesidad de expresión simbólica del niño, como ventana al despliegue de los diferentes lenguajes de la infancia y como actividad privilegiada e integradora de acción, emociones, pensamiento y socialización. Es por ello que, a partir del diseño y documentación de una experiencia de juego con material no estructurado, una instalación en un aula de 4 años, se inicia un proceso de reflexión acerca de diferentes cuestiones, entre otras, ¿Qué posibilidades de juego y relación ofrece este contexto y los materiales presentados? A partir de la experiencia, se continúan ofreciendo y ampliado dentro de los espacios y tiempos escolares este tipo de materiales para posibilitar nuevas oportunidades de creación, experimentación y relación. Este estudio abre además un proceso de reflexión en relación revaloración de los elementos cotidianos y del entorno natural, se reivindica aquí el valor del juego y se reinventa desde una perspectiva más respetuosa con las necesidades de la infancia y el cuidado del medio ambiente.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, juego, creatividad, innovación, Educación Inclusiva.

INTRODUCCIÓN

Jugar no es tan solo una actividad infantil. El juego para el niño y para el adulto es una forma de usar la inteligencia o, mejor dicho, una actitud con respecto al uso de la inteligencia. Es un banco de prueba, un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía. Bruner (2003, p. 10)

Como señalan Ruiz de Velasco y Abad (2011, 2019) concebimos el juego como una *acción libre y no productiva* que conecta con la necesidad de expresión simbólica del niño. El juego es una fuente de expresión de lenguajes conectada con la dimensión cultural del ser humano y que le es propia y reconocida al niño y a la niña como parte de la cultura de infancia.

La *Declaración Universal de los Derechos del Niño* (ONU, 1959) en sus 10 principios de los que derivan los 54 artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) reconoce al niño como ser humano capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad, lo que conlleva reconocer y atender sus necesidades particulares de desarrollo para potenciar al máximo sus capacidades y cualidades, reconociendo y respetando sus maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias como niño y niña.

La actividad lúdica se sitúa como actividad privilegiada e integradora de acción, emociones, pensamiento y socialización. Por este motivo, desde el marco normativo en la Educación Infantil (Ley Orgánica 3/2020, Art. 14; Real Decreto 1630/2006, Art. 4; Decreto 3872008, Art. 4) y los movimientos de Renovación Pedagógica clásicos y contemporáneos se reivindica la necesidad y el respeto por los espacios y tiempos para el juego en el contexto escolar. Así como también, el reconocimiento de este como principio metodológico por excelencia en esta etapa educativa.

Desde nuestra perspectiva interpretativa, concebimos el aula de Educación Infantil, como un entorno lleno de oportunidades para que se tejan relaciones (Hoyuelos y Riera, 2015) y se cultiven los afectos (Albert y Gallardo, 2018) que hacen posible el crecimiento global y armonioso de las criaturas a través del juego en relación con otros.

Siguiendo los planteamientos de Malaguzzi (2011) asumimos que la coherencia entre pensamiento y acción se hace posible al partir de una rica imagen de infancia que cuida las relaciones y lleva a las maestras a diseñar espacios y propuestas valorando y respetando el juego.

Desde este posicionamiento, y en nuestro afán por comprender los procesos de construcción de la convivencia en el aula que hacen posible *el aprender como forma de relación* (Gallardo, 2015). En este estudio se presenta una situación de juego libre, en definitiva, una instalación de juego en el aula, con la que se quiere provocar diferentes oportunidades de experimentación, creación, recreación y relación con material no estructurado y del entorno inmediato.

Con materiales *no estructurados* nos referimos a aquellos materiales que no tienen ningún fin concreto, que no imitan el mundo adulto, y que son sencillos en su acceso y coste (la mayoría reutilizable o del entorno cotidiano y natural) pero, a la vez, son complejos por las posibilidades de interacción, creación, simbolismo y relación que generan en el pensamiento de la criatura. Incluimos así en esta categoría: bloques o piezas de madera, cajas o tubos de cartón, telas, etc., así como elementos naturales, por ejemplo, piedras, piñas, palos, etc. (Vela y Herrán, 2019).

En este contexto y a partir del diseño de una instalación de juego libre buscamos observar diferentes tipos de juego, satisfacer necesidades auténticas y diversas, y posibilitar la creación y la recreación a partir de las abstracciones, es decir, buscamos provocar el juego simbólico en su estado más genuino.

Asimismo, a través de esta situación de aula, pretendemos observar cómo desde los encuentros, las exploraciones y el lenguaje las criaturas llegan a acuerdos descubriendo posibilidades e intereses comunes, participando de forma conjunta en las exploraciones y creaciones. De esta forma, observamos las infinitas posibilidades de las relaciones con materiales dentro de la aún más rica complejidad que se genera dentro del contexto de relación grupal.

La experiencia que se analiza, desde una perspectiva interpretativa, se desarrolla en un aula de 4 años. La propuesta está configurada a partir de elementos naturales y cotidianos por lo que supone una invitación al

juego libre y creativo, lo que permite liberar tensiones, conectar consigo mismo, con otros y con el mundo.

1. UNA INSTALACIÓN DE JUEGO EN EL AULA

Como se ha señalado, la experiencia que presentamos se desarrolla en un aula de 4 años en el contexto de un municipio cercano a la ciudad de Valencia y se documenta la experiencia el día 20 de noviembre de 2020, por la mañana a primera hora dentro del horario escolar.

A través de esta propuesta se regala un ambiente preparado para el autodescubrimiento y la relación en un marco de libertad y límites para convivencia. Y desde una mirada respetuosa, no invasiva y paciente, se observa el potencial indagador y explorador del niño y la niña. Se trata de un espacio que se diseña para ser transformado e interpretado por las criaturas.

Siguiendo las aportaciones de Ruiz de Velasco y Abad (2011) una instalación de juego es...

“(...) una invitación a encontrarse en el mundo simbólico, característico de la identidad del ser humano. La instalación es una forma de poner a los niños en contacto con lenguajes expresivos simbólicos con los que conectan con familiaridad por la condición humanizadora del símbolo. Desarrollar el potencial creativo del niño y dar lugar a lo que más caracteriza al hombre: su capacidad para simbolizar el mundo. El símbolo es el creador de un sentido” (p. 63).

Vela y Herrán (2019) recogiendo aportaciones de diversas fuentes nos definen las *escenografías* y *las instalaciones de juego* como lugares grandes y efímeros, inspirados en el mundo del teatro y el arte contemporáneo, “situaciones envolventes y multisensoriales que invitan a interactuar, sumergiéndonos de lleno en la experimentación pura, en mundos imaginarios o escenarios atípicos que provocan juegos inesperados” (p. 94).

Como señalan las autoras, a través de estos espacios encontramos amalgama de los valores de Reggio Emilia, y la práctica Psicomotriz de Aucouturier, yendo más allá de la propuesta estética, ya que son espacios pensados para incitar una transformación y la construcción de nuevas narraciones y significados.

En nuestra propuesta, *la instalación de juego* que presentamos ofrece elementos y colores propios de la estación del otoño y se presenta como un lugar efímero de juego a partir de elementos naturales del contexto inmediato. Asimismo, esta experiencia supone una manera de reinventar las posibilidades de juego creativo coherentes con el valor de la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente (ONU, 2015).

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS

En nuestro acompañamiento de la situación de juego y dentro del marco general de nuestra investigación, pretendemos observar y analizar diversidad de oportunidades de creación y recreación que se producen a través del juego en relación en aula de infantil. Más concretamente, pretendemos analizar la exploración, creación y simbolización a través de una situación de juego novedosa, una instalación de juego libre en el aula de 4 años.

De este objetivo general derivan los siguientes específicos:

- Documentar la experiencia de juego.
- Conocer y comprender diferentes tipos de juego, esquemas para la exploración y muestras de juego simbólico que se producen en el aula a partir de una situación de juego con material no estructurado.
- Reflexionar sobre la situación de juego para conocer mejor a las criaturas y sus necesidades de creación y exploración para poder establecer elementos de continuidad y progresión que den lugar a otros contextos de experimentación, relación y juego.

En el diseño de la instalación de juego libre pretendemos:

- Favorecer diversidad de oportunidades de exploración y experimentación a través de la instalación de juego y sus materiales
- Potenciar la iniciativa, la imaginación y la creatividad a través de la exploración y manipulación de los materiales.
- Potenciar la observación y la concentración.

- Fomentar las relaciones entre iguales, el descubrimiento de los otros.
- Potenciar las creaciones y experimentaciones y narraciones compartidas de juego.
- Potenciar el vínculo entre los niños y niñas.

Asimismo, los objetivos específicos 1, 2, y 3 podemos derivarlos en preguntas que nos orientarán para diseñar la situación educativa y realizar la posterior documentación.

A continuación, señalamos preguntas que se refieren tanto a la propia preparación de la situación de juego (donde es la maestra quien prepara el ambiente) como a la observación de cerca que se realiza durante el juego de las niñas y los niños y su posterior análisis.

Como señalan Sugrañes y otros (2015) previamente a la planificación de una situación o contexto conviene hacerse preguntas que ayuden a esclarecer cuestiones en relación a cómo ha de desarrollarse nuestra actividad, la finalidad que perseguimos y cómo debemos organizar la situación in situ.

De este modo, en relación con la preparación de la situación y actuación durante el desarrollo de la situación de juego, hemos formulado las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo organizamos la situación, el espacio, la distribución y la combinación de materiales?
- ¿En qué momento de la jornada y durante cuánto tiempo?
- ¿Qué modificaciones en el espacio de aula precisamos?
- ¿Cómo hacemos el registro, qué herramientas vamos a utilizar?
- ¿Cómo actuamos desde nuestra posición de adultos (rol del adulto)?
- ¿Cómo prestamos la situación de juego?
- ¿Qué acuerdos de convivencia establecemos previos a juego que ayuden a la autorregulación de las criaturas?

- ¿Cómo acompañamos si hay desacuerdos?

Asimismo, en la observación y documentación durante el desarrollo de la situación y posterior análisis:

- ¿Qué relaciones surgen entre los niños y niñas? ¿Cómo juegan, a que juegan?
- ¿Qué esquemas se observan?
- ¿Qué simbolizaciones se producen?
- ¿Qué emociones se reflejan?

3. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Como se ha enunciado en la introducción a este capítulo, la investigación de corte cualitativo en la que se enmarca nuestro estudio facilita un acercamiento naturalista e interpretativo, pues tratamos de indagar en lo que sucede *in situ* en un aula de educación infantil, tratando de encontrar un sentido e interpretar los fenómenos atendiendo a los significados que éstos tienen para las personas (Denzin y Lincon, 2005).

Asimismo, siguiendo a Sandín (2003) la *investigación cualitativa* supone

(...) una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p.123).

Como señala Pérez Gómez (2012), tratamos de adentrarnos en la complejidad de lo acontece en una situación de aula para indagar en aquello que ocurre y elaborar “descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo” (p. 123).

Desde esta perspectiva de investigación cualitativa, nuestro diseño de investigación se orienta a la comprensión con miras al cambio y a la transformación de la propia práctica, por ello, el diseño escogido supone una aproximación a la investigación-acción práctica (Mercedes y Piñero, 2008).

Como señala Eliott (2000) la finalidad de la investigación- acción es estudiar una situación social para mejorar la calidad de la acción dentro de esta, implica una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado. Así, el objetivo es ampliar la comprensión y el diagnóstico que realizan los docentes de sus problemas prácticos y las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez se llega a una auténtica comprensión profunda de los problemas

Siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988), a nivel metodológico se trata de un proceso en espiral, que implica *Planificación, Acción, Observación y Reflexión* para sumirnos en un *proceso sistemático de aprendizaje* donde el análisis crítico de una situación de aula nos llevará a teorizar sobre nuestras acciones, así como a poner en acción las propias teorías que nos orientan.

3.1. PREPARACIÓN DE LA INSTALACIÓN EN EL AULA DE 4 AÑOS

El espacio escogido para la preparación de la situación de juego es la propia aula de 4 años. Para ello, se modifica la estructura y organización de del mobiliario para generar un espacio amplio central donde realizar la composición con materiales (muchos de ellos propios de la estación de otoño) que habían sido recogidos días anteriores y que los niños conocen (piñas, trocitos de madera, rollos de cartón, mandarinas, etc.).

La disposición y distribución de los materiales no es aleatoria, sino que invita a la experimentación y la creación, favorece diferentes tipos de juego y patrones para exploración (contención, trayectoria, orientación, contener, envolver...).

En la preparación de la instalación hemos tomado como referentes diversas fuentes para tratar de ofrecer un lugar de encuentro y relaciones entre materiales y criaturas lleno de posibilidades. Destacamos las aportaciones de Ruiz de Velasco y Abad (2011) para el diseño y reparación de la instalación. Siguiendo sus orientaciones, intentamos:

- Que el espacio sea amplio (en la medida de las posibilidades del aula) evitando que haya distracciones.

- Que sea estéticamente atractivo ofreciendo un contexto bello que evite la saturación cromática.
- Que los objetos ofrezcan diversas posibilidades tanto por sus propiedades (texturas, formas) como por su disposición en el espacio.
- Que los objetos sean familiares (elementos de la naturaleza, cotidianos y reutilizables) y que permitan el uso individual y colectivo.
- Que la situación se presente como algo extraordinario, no cotidiano y, que genere sorpresa y admiración.

Hemos de destacar que la actitud del adulto ante el juego resulta un elemento esencial. El adulto ha de mostrar actitud “reasegurante” que da permiso a la “destrucción” “la transformación” (p. 207) pues la instalación se diseña para provocar e invitar a ello.

“(…) para que los niños tengan la sensación de pertenencia al comprobar que sus acciones y su intervención modifican el paisaje inicial del juego. Además, el sentirse permitidos para apropiarse de las ofrecidas y poder cambiarlas para hacer las suyas, contribuye al desarrollo de la propia identidad” (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 63).

Como ya hemos mencionado, la instalación se presenta como un regalo para la exploración libre de las criaturas ya que dentro de esta situación se observan más posibilidades de juego imaginativo y espontáneo. La disposición de los materiales trata de provocar juegos variados, sugiere ciertos usos de los materiales, pero sin desvelar demasiado las múltiples posibilidades (Figura 1).

Cabe señalar que previamente hubo todo un proceso de reflexión e intercambio de ideas por parte del equipo docente de infantil para planificar y desarrollar esta experiencia en diferentes aulas de 3, 4 y 5 años.

Figura 1. Preparación de una instalación de juego.



Fuente: Elaboración propia

Escogimos la forma circular en nuestra configuración espacial por su potencial simbólico. Si nos paramos a pensar, en los diferentes espacios del aula y la escuela, la forma circular está muy presente en los juegos de los niños, en sus trazos, en los modelos organizativos del aula (por ejemplo, la asamblea) evocando esta idea de reunión, recogimiento y encuentro y por ello optamos por este diseño.

“El círculo es la conexión con el todo como forma perfecta sin principio ni fin para expresar equilibrio, confluencia, confrontación (...) el círculo significa un espacio democrático de equivalencia y participación, lugar de convocatoria o reunión entre iguales (...) símbolo de pertenencia, reconocimiento y adhesión a un determinado grupo humano (...) (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p.163).

Tomadas estas decisiones y diseñada la propuesta solo nos queda invitar a las criaturas a sorprenderse ante la situación inesperada e invitarlas a

interpretar y transformar el nuevo ambiente del aula. Previo al desarrollo del juego se recodaron en el grupo-clase los acuerdos para la convivencia y el bienestar durante el juego. Estos fueron tres: *cuidamos los materiales, cuidamos a los demás y nos cuidamos a nosotros mismos*.

La maestra acompaña en los procesos con su observación y documentación, interviniendo de manera directa únicamente cuando las criaturas lo demandan o cuando se consideraba necesario.

3.2. SIGUIENDO EL JUEGO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS. DOCUMENTACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

Durante el desarrollo del juego, a lo largo de la mañana, la maestra tutora del aula de 4 años observa y documenta la experiencia, mientras son las criaturas quienes ponen en juego un rol activo y protagonista en su proceso de descubrimiento y aprendizaje.

Como señalan Davoli, Dolci, Altimir, y Bonàs, (2008, p.14) observar es un verbo activo, un acto creativo que requiere de nuestra interpretación. Observar implica conocer reconociendo la dimensión emocional del conocimiento que se impregna de nuestra subjetividad.

De acuerdo con Riera (2015), la observación en el aula nos lleva a repensar sin prejuicios, sin ideas preconcebidas, nos ayuda focalizar en el objeto de estudio. Observar es un modo acercarse a la infancia y una forma de organización consciente de lo que puede acontecer en el aula

En nuestra observación nos servimos del cuaderno de la maestra ya que, como señala Trueba (2015) este es un “medio para aclarar ideas, reflexionar y avanzar en nuestro conocimiento de la infancia “. Asimismo, nos servimos de la fotografía, junto con otros medios técnicos de grabación y registro audiovisual.

En nuestra documentación la imagen fotográfica es una forma de observar con admiración y con atención los procesos interactivos y despertar una mirada reflexiva en torno a la situación acontecida. El registro fotográfico permite captar momentos que aportan información respecto al ambiente de aprendizaje configurado a partir de las relaciones.

Todo este conjunto de datos recogidos durante el desarrollo de la experiencia son los que a continuación, nos permitirán profundizar en el análisis de los procesos vividos y capturados, de aquello acontecido, favoreciendo los procesos de ordenación del pensamiento, evaluación, y mejora.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tal y como se ha señalado en los apartados anteriores este estudio se inserta en una investigación más amplia que trata de conocer y comprender cómo el juego en el aula aporta diversidad de oportunidades de creación y recreación en relación con otros. Concretamos esta aportación ofreciendo una cata, a partir de una instalación de juego en el aula para indagar en las ricas posibilidades de relación, creación y experimentación que esta ofrece a los niños y las niñas. En nuestro análisis nos servimos de los referentes anteriormente mencionados.

A continuación, mostramos el desarrollo de la experiencia a través de fotografías.

Figura 2. Contemplando el escenario de juego I



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Contemplando el escenario de juego II



Fuente: Elaboración propia

Analizando las primeras imágenes registradas, observamos en las criaturas, cuando entran al aula, están llenas de sorpresa y admiración. Escuchamos algunos comentarios como: “¡Qué bonita está la clase!”- CS, 4 años.

Figura 4. Entrando al juego



Fuente: Elaboración propia

En todas las fotografías iniciales observamos una actitud de calma y asombro, incluso se genera silencio previo a la entrada en el juego. Primero observan, disfrutan del escenario, anticipan sus posibilidades de juego con el pensamiento. Poco a poco, empiezan a entrar en el círculo, empiezan a transitar con cuidado el espacio, a recorrerlo siguiendo los límites marcados, como apropiación del propio espacio de juego.

Figura 5. Entrando al juego II



Fuente: Elaboración propia

Tal como muestra la figura 5 al poco tiempo empiezan a agacharse para tocar objetos, a explorarlos con las dos manos, a mirar a la maestra quien les observa y sonríe, a los compañeros y compañeras que coinciden en la elección de los primeros materiales. La transformación empieza. Observamos las primeras exploraciones y aparición de esquemas.

Figuras 2, 7 y 8. Primeras exploraciones. Orientación, trayectoria, conexiones entre materiales y envolverse con telas



En el transcurso de los primeros minutos aparecen exploraciones individuales, en parejas y de pequeño grupo, se descubren y desvelan usos y posibilidades sugeridas a través de la elección y disposición de los materiales: mirar y observar desde otro punto de vista y a través de objetos (figura 6), conectar tubos y observar la caída en vertical de algunos materiales (figura 7), jugar a envolverse y hacer bromas (figura 8).

Observamos acciones llenas de simbolismo en la búsqueda de llenar un vacío (acumulación de materiales), ser uno mismo y afirmar la propia identidad, disfrute compartido en la observación de trayectorias de los objetos, deseo de desarrollar un proyecto con otros (llenar, vaciar, construir, destruir, trasladar), de ser protegido de vencer el miedo jugando a fantasmas (envolverse, cubrirse).

Figuras 9 y 10. Nuevos proyectos y composiciones.
Conexiones entre materiales y posicionamiento



Asimismo, vamos viendo cómo surgen más y más posibilidades de creación y recreación. Durante el transcurso de la sesión observamos el desarrollo de proyectos como en la figura 9 (envolver y conectar) y en la figura 10 composiciones (posicionamiento y ordenación).

Figuras 11 y 12. Exploraciones y colaboraciones. Contención y juego de cocinitas



Fuente: Elaboración propia

Observamos juegos de reunión y contención de objetos (aseguración profunda) (figura 11), que a la vez abren paso a oportunidades de juego simbólico en grupo (figura 12).

Figuras 13 y 14. Estamos en la peluquería



Fuente: Elaboración propia

Se producen acuerdos en diferentes momentos de las simulaciones de juego. Observamos en las figuras 13 y 14 el juego simbólico a través de una creación y recreación de una situación de “peluquería” donde se observa la vivencia de experiencia desde el “como si”. Este juego permite recrear una situación con distancia, pero conectada con ellos mismos. El juego consiste en simular el corte de pelo usando una algarroba y una tela.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El asombro es el deseo para el conocimiento. Ver las cosas con ojos nuevos permite quedarnos prendados ante su existencia, deseando conocerlas por primera vez o de nuevo. Los niños pequeños se asombran porque no dan el mundo por supuesto, sino que lo ven como un regalo (l’Ecu- yer, 2012, p. 31).

A la hora de presentar nuestras conclusiones, tras el análisis de los datos recogidos, resulta necesario retomar los objetivos de investigación que parten del objetivo general de posibilitar la simbolización a través de una situación de juego novedosa, en este caso, una instalación de juego libre en el aula.

Para ello, hemos diseñado este escenario con elementos vinculados al entorno cotidiano de las criaturas y la estación de otoño, para generar diversidad de oportunidades exploración, creación, y favorecer la simbolización. A través de este contexto bello, complejo y relacional hemos observado cómo las relaciones y los intercambios fluían en el aula en un clima de seguridad y libertad que ha posibilitado la expresión de las propias ideas a través del surgimiento de proyectos propios y la experimentación con materiales de fin abierto. Con objetos diversos y versátiles, sencillos, pero también complejos por las posibilidades por su capacidad de generar mil y una oportunidad de juego, hemos dado a las criaturas la posibilidad de decidir a través de la abstracción lo que en ese momento han deseado que fuera, esa piña, este trozo de madera o cartón. Esas múltiples posibilidades es lo que dota de mayor potencial simbólico a los materiales.

A través del simbolismo del juego los infantes externalizan su mundo interior para resolver tensiones o ensayar experiencias vividas interactuando con los objetos y los compañeros. Las criaturas se iban descubriendo a sí mismas y explorándose en sus gustos y preferencias y desarrollando habilidades comunicativas para poder expresar estas distinciones frente a los otros. Tras nuestra documentación hemos podido reflexionar sobre el juego como ensayo de vida que posibilita en las criaturas el autodescubrimiento, la liberación y la experiencia de convivencia en el aula.

En este caso, el juego ha permitido a los niños y niñas entrenarse en su autorregulación emocional y expresión afectiva. Además, la asunción de distintos roles en el juego, ha provocado la imaginación y cierto descenramiento para poder “mirar” a través de los ojos de un personaje interpretado. Asimismo, se ha puesto en práctica la capacidad de negociación para poder compartir los objetos, organizar la acción y dar respuesta a los requerimientos de los compañeros.

La experiencia de juego compartido en la instalación se ha desvelado principalmente como un medio de construcción de intimidad y complicidad necesarias en la configuración progresiva del vínculo de la amistad.

En las observaciones se ha evidenciado cómo las criaturas se buscan y se implican en proyectos más complejos, negocian y comparten ideas, desarrollan procesos creativos y construyen de forma conjunta sus propias narraciones simbólicas tejiendo a su vez relaciones y afectos necesarios para el bienestar y la convivencia. Asimismo, hemos visto el valor inclusivo de este contexto, siempre presente en la situación de juego.

Mediante el análisis de las evidencias hemos podido conocer y comprender diferentes tipos de juego, esquemas para la exploración y momentos de juego simbólico que se producen en el aula a partir de una situación de juego con material no estructurado. Este proceso nos ha permitido como docentes enriquecer nuestra imagen de infancia y conocer de cerca las necesidades auténticas de las criaturas, sus inquietudes hacia la creación y exploración. Esta investigación nos impulsa a seguir repensando en nuevos contextos, y a explorar nuevas posibilidades de los materiales,

para diseñar nuevas situaciones de juego que permitan seguir esta línea de trabajo.

Cabe añadir que para las investigadoras este estudio ha supuesto oportunidad única para repensar en los espacios que diseñamos para la infancia y las posibilidades y potencialidades de los materiales que tenemos a nuestro alrededor y que conectan intensamente, casi de forma mágica, con el afán explorador de las criaturas.

Finalmente, queremos señalar que, en nuestro proceso de reflexión, desde la propia experiencia y la observación de cerca (Hoyuelos y Riera, 2015), nos maravillamos al comprender que la infancia juega a crear y se desarrolla en relación con otros jugando (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Así, el juego en el aula se concibe como una forma de vida que hace posible la creación de un proyecto de vida compartido. La coherencia entre pensamiento y acción se hace posible al partir de una rica imagen de infancia (Malaguzzi, 2011) que cuida las relaciones y lleva a diseñar espacios y propuestas valorando y respetando el juego, así como a enriquecer nuestro tacto pedagógico (Van Manen, 1998) y con ello cultivar y mejorar nuestra relación educativa. El juego se visibiliza como un crisol de lenguajes, y el aula como un escenario de aprendizajes globalizados, contextualizados y significativos abriéndose a la vida y a las necesidades de desarrollo de cada criatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Monrós, E. y Gallardo Fernández, I. M. (2018). Dialogar con emoción en Educación Infantil (Capítulo 13. Págs. 150-167). En Antonio Salvador Jiménez Hernández, Gabriel Ordaz Olais, Otman Ghannami, María Inmaculada Iglesias Villarán, Marta Climent López y Manuel Antonio Conde del Río (Coord.) (2018). *Cultura de Paz y buen trato a la Infancia*. Huelva: Consejo Independiente de Protección de la Infancia (CIPI)
- Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (78), 4-10.

- Colmenares E., Ana Mercedes, y Piñero M., Ma. Lourdes (2008). La investigación -acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27),96-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111892006>
- Davoli, M., Dolci, M., Altimir, D., & Bonàs, M. (2008). Documentar la vida dels infants a l'escola. *Associació de Mestres Rosa Sensat*.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOCV, 3 abril 2008). Recuperado de http://www.dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3838.pdf
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. SAGE Publications.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Gallardo, I. M. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2), 37-52.
- Hoyuelos, A., y Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Malaguzzi, L. (2011). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU: París. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Child_s.pdf

- ONU. (1948). Declaración Universal de de los derechos humanos. París:
ONU. Recuperado de
http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el
Desarrollo Sostenible. Nueva York: ONU
- Pérez Gómez, Á. (2012). Educarse en la era digital: la escuela educativa.
Morata.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las
enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación infantil.
(BOE núm. 4, 4 enero 2007). Recuperado de
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Ruiz de Velasco, Á., & Abad, J. (2011). El juego simbólico. Graó.
- Ruiz Velasco, Á., & Abad, J. (2019). El lugar del símbolo. El imaginario
infantil en las instalaciones de juego. Graó.
- Sandín Esteban, M^a Paz (2003) Investigación Cualitativa en Educación.
Fundamentos y Tradiciones". Mc Graw and Hill Interamericana de
España.
- Sugrañes, E., Alòs, M., Andrés, N., Casal, S., Castrillo, C., Medina, N., et
al.. (2015). Observar para interpretar. Actividades de vida cotidiana
par la educación infantil (2-6).Graó.
- Trueba, B. (2015). Espacios en armonía. Propuestas de actuación en
ambientes para la infancia. Octaedro.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la
sensibilidad pedagógica. Paidós Educador.
- Vela, P., & Herrán, M. (2019). Piezas sueltas. El juego infinito de crear.
Litera libros.

LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS/AS LA TENSIÓN ENTRE LA OPRESIÓN Y LA LIBERACIÓN

DRA. RODRIGO SANHUEZA MENDOZA
Universidad Central, Chile

MG. DIEGO SILVA JIMÉNEZ
Universidad Central, Chile

RESUMEN

Las comprensiones de los fenómenos educativos representan ideas y construcciones colectivamente construidas y legitimadas desde las culturas dominantes, es decir, desde la normalidad del cuerpo, de los sentidos, de las formas, de las lenguas, entre otros elementos que configuran el ideal de ser humano y de sociedad subyacentes.

De este modo, se pretende develar las relaciones existentes entre las opciones y propuestas educativas para Sordos/as y la comprensión de la sordera subyacentes en los modelos, enfoques y prácticas pedagógicas, principalmente, en las escuelas especiales para Sordos/as. Se revisa la influencia de las escuelas en la construcción identitaria que han realizado –y realizan- los Sordos/as, la oportunidad de construir comunidad y cultura que ha posibilitado, en definitiva, problematizamos la educación de Sordos/as en escuelas especiales como posibilidad de emancipación de la hegemonía de la cultura oyente y, al mismo tiempo, como herramienta de negación y opresión de identidades y culturas en Sordedad

PALABRAS CLAVE

Discapacidad, educación especial, opresión, sordera

INTRODUCCIÓN

Amaro, Méndez y Mendoza (2014), señalan una serie de desafíos respecto de esta necesidad de constituir una cultura de la diversidad, en su más amplio sentido, y que en alusión a López-Melero (2001) genere un cambio no solo en la didáctica, sino en el pensamiento y en la acción de los agentes educativos, reconociendo la capacidad de aprender en todos los estudiantes. Los autores del estudio, agregan que, para desarrollar una enseñanza inclusiva, de respeto, valoración y reconocimiento de las diferencias del alumnado, es condición entender que todos los estudiantes son diversos, incluyendo el reconocimiento de la propia diversidad entre docentes y comunidad universitaria en su conjunto.

Es así como se identifican 9 características profesionales que le permiten a los docentes, promover un aprendizaje que respeta la diversidad:

1. Comunicación con el alumnado
2. Motivación de los estudiantes desde factores contextuales
3. La tutoría como parte de la docencia
4. La práctica reflexiva
5. Gestión del aprendizaje por medio del involucramiento activo del estudiante
6. La promoción del aprendizaje colaborativo
7. La planificación basada en las diferencias
8. La colaboración con otros docentes
9. La mejora continua de la práctica

Sin duda en estas 9 características, el rol docente es altamente exigido por un nivel de preparación, anticipación y conocimiento profundo de sus estudiantes, como motor de la interacción y la facilitación de relaciones profundas que se potenciarán a partir del diseño, implementación y evaluación permanente de las actividades de clases, las cuales viabilizan la motivación, la participación, la colaboración y la mejora permanente.

Desde otro enfoque en este mismo sentido, para Echeita, Sandoval y Simón (2016), lo propio de un aula inclusiva es la variedad de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y de medios para aprender, principalmente a través de las TIC, también de formas de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido.