



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030

Coordinadora
Olga Buzón García

Dykinson, S.L.

EXPERIENCIAS INNOVADORAS
Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DOCENTES EN EDUCACIÓN
ANTE EL HORIZONTE 2030

Coordinadora

OLGA BUZÓN GARCÍA

Dykinson, S.L.

2022

EXPERIENCIAS INNOVADORAS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES
EN EDUCACIÓN ANTE EL HORIZONTE 2030

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 50 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1377-648-4

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.....	16
OLGA BUZÓN GARCÍA	

SECCIÓN I

EXPERIENCIAS, PROPUESTAS Y RETOS PARA LA PROMOCIÓN DE LOS ODS EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1. MARCO EPISTEMOLÓGICO-PEDAGÓGICO EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN POR LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	18
MARÍA JESÚS ROMERA IRUELA	

CAPÍTULO 2. UN ANTROPÓLOGO EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL.....	41
JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO	

CAPÍTULO 3. CAJAS-TALLER: UNA PROPUESTA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A DISTANCIA DE ESTUDIANTES DE BELLAS ARTES PARA MENORES HOSPITALIZADOS.....	57
PEDRO JAVIER ALBAR MANSOA NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO	

CAPÍTULO 4. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EL UMBRAL DEL S.XXI.....	83
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA	

CAPÍTULO 5. EXPLORANDO ENCUENTROS Y CREACIONES SIMBÓLICAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	98
EMMA M. ALBERT-MONRÓS ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ M. PILAR MARTINEZ -AGUT	

CAPÍTULO 6. APRENDER A MIRAR LA REALIDAD PARA INVESTIGAR EN EDUCACIÓN INFANTIL	131
ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ EMMA M. ALBERT-MONRÓS PILAR MARTÍNEZ-AGUT	

CAPÍTULO 7. MUSEO 360º, DIGITALIZACIÓN Y NUEVAS METODOLOGÍAS. EL CASO DEL MUSEO PEDAGÓGICO DE ARTE INFANTIL.....	159
<p style="margin-left: 40px;">IRENE ORTEGA LÓPEZ SATA (LIDIA) GARCÍA MOLINERO MARÍA GIL GAYO ROBERTO FERNÁNDEZ VALLBONA</p>	
CAPÍTULO 8. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL SISTEMA PEDAGÓGICO ESPAÑOL.....	190
<p style="margin-left: 40px;">ESTHER EDO AGUSTÍN EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA</p>	
CAPÍTULO 9. CAPACIDADES CLAVES Y FORMACION INTEGRAL EN EL CFGM ACTIVIDADES COMERCIALES	207
<p style="margin-left: 40px;">ROGELIO PACHECO GÓMEZ ALBERT H. PERALTA JAÉN</p>	
CAPÍTULO 10. CREACIÓN Y EDICIÓN DE CONTENIDO EXPRESADO A TRAVÉS DEL DISEÑO GRÁFICO. APLICACIÓN DE COMPETENCIAS BLANDAS: CREATIVIDAD, CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN, HABILIDADES DE COMUNICACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO.....	222
<p style="margin-left: 40px;">ÁFRICA PRESOL HERRERO</p>	
CAPÍTULO 11. ESCUELAS DE EXPERIENCIA, ESPACIO Y TIEMPO PARA LA PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES DE 'EDUCACIÓN FORMAL'. INNOVACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL, 'PRELUDIO JUAN DE YEPES'	248
<p style="margin-left: 40px;">FRANCISCO JAVIER MARÍN MARÍN CELIA DE LEÓN GUERRERO</p>	
CAPÍTULO 12. REPORTER@S DE LA CIENCIA: <i>SCAPES ROOMS</i> MULTIMEDIA PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA VOCACIÓN CIENTÍFICA	269
<p style="margin-left: 40px;">SANTIAGO TEJEDOR</p>	
CAPÍTULO 13. <i>COMO CON-VIVO</i> : UNA EXPERIENCIA PARA LA SENSIBILIZACIÓN HACIA LA CONTAMINACIÓN ACÚSTICA DESDE EL COMEDOR ESCOLAR	288
<p style="margin-left: 40px;">DIANA DÍAZ GONZÁLEZ.....</p>	

CAPÍTULO 14. PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN FEMENINA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DIGITAL: EL CASO DE <i>CODE TO INSPIRE</i> EN AFGANISTÁN	309
ANTONIO CÉSAR MORENO CANTANO	
XIRA RUIZ CAMPILLO	
CAPÍTULO 15. LA INCLUSIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL CURRÍCULUM DE GEOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN: PROPUESTA METODOLÓGICA.....	325
MATIAS REUS PONS	
JOSEP FORTESA BERNAT	
MIQUEL ÀNGEL COLL RAMIS	
JOANA MARIA PETRUS BEY	
CAPÍTULO 16. “LA SELVA NOS LLAMA”: EDUCAR EN EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE EN UN CENTRO EDUCATIVO DE SECUNDARIA	353
MARIA TERESA CATTI	
CAPÍTULO 17. INSTITUCIONES POLÍTICAS Y BUEN GOBIERNO EN ÁFRICA: LA INTRODUCCIÓN DEL ODS 16 EN EL GRADO DE RELACIONES INTERNACIONALES	381
MARÍA ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS	
ALBA FERNÁNDEZ SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 18. INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) EN LAS FINANZAS SOSTENIBLES.....	402
ALFREDO JUAN GRAU GRAU	
AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ	
INMACULADA BEL OMS	
CAPÍTULO 19. EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS) EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	422
ANABELLA GARZÓN-FERNÁNDEZ	
CRISTÓBAL LÓPEZ-SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 20. EDUCACIÓN INTRA-CURRICULAR DEL EMPRENDIMIENTO: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA EN ARTES Y HUMANIDADES	448
ANA TIRADO-DE LA CHICA	

CAPÍTULO 21. INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA UNIVERSIDAD	472
LUIS LÓPEZ-CATALÁN	

SECCIÓN II

ADQUISICIÓN, DESARROLLO Y MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

CAPÍTULO 22. EXPERIENCIAS ACADÉMICAS EN PANDEMIA EN LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO: ¿RIESGO DE <i>BURNOUT</i> ?	491
GONZALO LLAMEDO-PANDIELLA	

CAPÍTULO 23. POTENCIACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES, EMOCIONALES Y COMPORTAMENTALES DE NIÑOS CON DISLEXIA Y ALTERACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS MEDIANTE LA MEJORA DE LAS HABILIDADES LECTOESCRITORAS	510
MARTA CASTILLO SEGURA	

CAPÍTULO 24. INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ENFERMERÍA	538	
CARMEN MARÍA GALVEZ SÁNCHEZ		538

CAPÍTULO 25. MEMACI: PROYECTO DE MUSICOTERAPIA PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL DE MENORES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	562
DAVID GAMELLA GONZÁLEZ	
ALESSIA FATTORINI VACA	

CAPÍTULO 26. LA TUTORÍA UNIVERSITARIA PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PROFESIONALES, ACADÉMICAS Y SOCIOEMOCIONALES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN	594
PERALES MOLADA, ROSA MARÍA	
DE LA BLANCA DE LA PAZ, SOLEDAD	
PARRILLA LUCENA, ISABEL	
VÁZQUEZ PÉREZ, MARÍA LUISA	

CAPÍTULO 27. CINE, MÚSICA Y EMOCIONES EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA ..	612
RAFAEL ÁNGEL RODRÍGUEZ LÓPEZ	

CAPÍTULO 28. LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL DOCENTE: UNA PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	630
EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR	
ESTHER EDO AGUSTÍN	
VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN	
CAPÍTULO 29. PERFIL EMOCIONAL DE LOS DOCENTES EN EL ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: ESTUDIOS PRELIMINARES	648
CRISTÓBAL LÓPEZ-SÁNCHEZ	
JUAN MANUEL CASAS-SOLVAS	
ANABELLA GARZÓN-FERNÁNDEZ	
J. BEATRIZ CARA-TORRES	
CAPÍTULO 30. REASONS THAT MOTIVATE FL LEARNING: CASE STUDY OF L1 SPANISH UNIVERSITY STUDENTS LEARNING RUSSIAN AS A FL.....	681
CATALINA CHENG-LIN	
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ	
MANUEL ESCABIAS MACHUCA	
CAPÍTULO 31. EXPLORING PRACTITIONERS’ VIEWS ON THEIR INTERACTIONS WITH YOUNG CHILDREN IN GREEK DAYCARE SETTINGS	704
KATSIADA ELENI	
CAPÍTULO 32. AFECTACIONES SOCIOEMOCIONALES DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN CONFINAMIENTO	720
SERGIO ZEPEDA	
ALBA NUÑEZ	
CAPÍTULO 33. HACÍA UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE ÁRABE A NIÑOS MUSULMANES DE ESPAÑA.....	739
HANAN HANNOU	
CAPÍTULO 34. VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA LABORAL Y PROFESIONAL DE ALUMNOS DE CIENCIAS DEL DEPORTE	757
ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO	
GEMA ALONSO GARCÍA	
JAIME MURIEL ISIDRO	
SALVADOR PÉREZ MUÑOZ	
CAPÍTULO 35. PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE LA GENERACIÓN Z SOBRE SU NIVEL DE COMPETENCIA DIGITAL EN CUESTIONES DE SEGURIDAD.....	776
JUAN PABLO HERNÁNDEZ RAMOS	

CAPÍTULO 36. ANALIZANDO LA COMPETENCIA MATEMÁTICA DE ESTUDIANTES DE MAESTRO MEDIANTE MATERIALES MANIPULABLES: ESTUDIO DE UN CASO	798
JOSÉ CARLOS PIÑERO CHARLO MARÍA TERESA COSTADO DIOS MARÍA DEL CARMEN CANTO LÓPEZ	
CAPÍTULO 37. REFLEXIONES DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES AL INGRESO A LA UNIVERSIDAD	820
PATRICIA ROA RODRIGUEZ	
CAPÍTULO 38. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA REALIZAR UN TRABAJO FIN DE ESTUDIOS: UNA PERSPECTIVA DIFERENCIAL ENTRE LOS ESTUDIANTES DE GRADO Y MÁSTER....	829
DELIA ARROYO RESINO PATRICIA SOLÍS GARCÍA M. ARANZAZU CARRASCO TEMIÑO JAVIER BERMEJO FERNÁNDEZ-NIETO	
CAPÍTULO 39. UNIVERSITY MENTORING, A KEY ELEMENT IN THE STUDENT'S INTEGRAL DEVELOPMENT	852
PAULA CRESPI	
CAPÍTULO 40. LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS MÁS RELEVANTES EN EL CONTEXTO LABORAL MEXICANO	874
AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN	
CAPÍTULO 41. EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	900
RUBÉN BLANES MORA ALBERTO SÁNCHEZ JUAN	

SECCIÓN III.
EXPERIENCIAS INNOVADORAS CON METODOLOGÍAS
EMERGENTES Y TIC

CAPÍTULO 42. VIDEOS CORTOS COMO INNOVACIÓN DOCENTE EN LA QUÍMICA DE LOS MATERIALES	918
PETR URBAN	
CAPÍTULO 43. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS: SEGUNDA EDICIÓN DEL PROGRAMA UNILINGUA.....	936
FEDERICO SILVAGNI	

CAPÍTULO 44. REQUISITOS PARA SER UN NÁUFRAGO EN MITAD DE UNA TORMENTA: <i>SPOKEN WORD</i> PARA EL DESARROLLO <i>ONLINE</i> DE COMPETENCIAS EN NARRATIVA SONORA	948
SARA RUIZ GÓMEZ	
CAPÍTULO 45. IMPLEMENTATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) IN THE INTERVENTION OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES	965
CARMEN MARÍA GALVEZ SÁNCHEZ..... 965	
CAPÍTULO 46. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA LA CREACIÓN DE CORTOMETRAJES DE ANIMACIÓN EN PRIMARIA	996
JACOBO RODA-SEGARRA SANTIAGO MENGUAL-ANDRÉS	
CAPÍTULO 47. ENSEÑANZA DE LA ESTADÍSTICA A PROFESORADO EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE PROYECTOS	1014
MARÍA T. SANZ DIANA HERREROS EMILIA LÓPEZ-IÑESTA	
CAPÍTULO 48. SKETCHFAB COMO HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DEL ARTE MEDIEVAL: NUEVAS DINÁMICAS PEDAGÓGICAS EN EL GRADO DE HISTORIA DEL ARTE DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.....	1036
LETICIA CRESPILO MARÍ JAVIER GONZÁLEZ TORRES	
CAPÍTULO 49. A.B.P. Y TRABAJO COOPERATIVO EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	1054
MARIA TERESA CATTI	
CAPÍTULO 50. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO MEDIANTE TIC.....	1084
DANIEL ARRISCADO ALSINA RAÚL JIMÉNEZ BORAITA ESTHER GARGALLO IBORT	
CAPÍTULO 51. INNOVANDO EN EL AULA: UNA PROPUESTA DE <i>COACHING</i> EDUCATIVO DIRIGIDA AL PERSONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	1101
ELISA GARRIDO-CASTRO CARLA MARANO-MARCOLINI	

CAPÍTULO 52. ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE A TRAVÉS DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE S ERVICIO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ANDALUZ	1118
PATRICIA VILLACIERVOS MORENO CARMEN YOT DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 53. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y SU APLICACIÓN EN EL GRADO DE INGENIERÍA CIVIL. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DESDE UN FORMATO DE CLASES ON LINE.....	1137
FRANCISCO JAVIER PÉREZ DE LA CRUZ JOSÉ MARÍA CARRILLO SÁNCHEZ JUAN TOMÁS GARCÍA BERMEJO FRANCISCA MARCO CUTILLAS	
CAPÍTULO 54. APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y EN RED EN UN AULA TIC PARA LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	1163
TERESA GARCÍA GÓMEZ <i>UNIVERSIDAD DE ALMERÍA</i> SARAY MARTÍN GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 55. AULA INVERTIDA Y COMENTARIOS DE TEXTO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE HISTORIA MEDIEVAL. UN EJEMPLO EN UN CONTEXTO DE DOCENCIA VIRTUAL	1186
PLÁCIDO FERNÁNDEZ-VIAGAS ESCUDERO	
CAPÍTULO 56. LAS HUELLAS DE LAS MUJERES EN EL PATRIMONIO URBANO HISTÓRICO JIENENSE. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES (SS. XVI-XXI).....	1213
ELIZABETH GARCÍA GIL	
CAPÍTULO 57. DIAGNÓSTICOS DE COMPETENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR.....	1236
ESTEBAN PÉREZ FLORES DANIEL AVIMAE LASTRA REYES	
CAPÍTULO 58. GAMIFICACIÓN, REDES SOCIALES Y DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO: LA EXPERIENCIA EN EL ENTORNO DIGITAL DE MILLENNIUM DIPR.....	1258
MARÍA DEL CARMEN CHÉLIZ INGLÉS	
CAPÍTULO 59. ESTRATEGIAS PARA UNA MEJORA DOCENTE EN ARAS DE INCENTIVAR EL RAZONAMIENTO JURÍDICO Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ALUMNOS DE DERECHO MERCANTIL EN LA UNIVERSIDAD	1278
MATILDE PACHECO CAÑETE	

CAPÍTULO 60. USO DE HERRAMIENTAS TIC EN CONTEXTOS NO PRESENCIALES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO. EL CASO DE LA ASIGNATURA DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN DURANTE LA PANDEMIA.....	1293
TOMÁS SEGARRA ARNAU ARECIA AGUIRRE GARCÍA-CARPINTERO	
CAPÍTULO 61. PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL MUNICIPIO DE BENETÚSSER: TRES PROYECTOS DE INCLUSIÓN, COEDUCACIÓN Y SOSTENIBILIDAD	1311
RAÚL VALLDECABRES JOSÉ-LUIS BERMEJO RUÍZ ANA VILLENA MONTES MARÍA TERESA BERMEJO RUIZ	
CAPÍTULO 62. EL EMPLEO DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES COMO MEDIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS.....	1348
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN NOELIA NAVARRO GÓMEZ NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	
CAPÍTULO 63. LITERATURA ACTUAL Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL: ENSEÑANZA EN EL AULA UNIVERSITARIA DESDE LA INNOVACIÓN DOCENTE.....	1368
MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ NAVARRO	
CAPÍTULO 64. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y PEDAGOGÍAS INTERCREATIVAS. APROXIMACIÓN AL SMOOC “CULTURA LIBRE DESDE LA EDUCACIÓN”	1388
JULIA MAÑERO CARLOS ESCAÑO	
CAPÍTULO 65. FINANZAS APLICADAS EN ENTORNOS VIRTUALES: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA ASIGNATURA DE PLANIFICACIÓN FINANCIERA DE LA EMPRESA.....	1416
AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ INMACULADA BEL OMS ALFREDO JUAN GRAU GRAU	
CAPÍTULO 66. EL FORO VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA UNIVERSIDAD EN LÍNEA	1439
ANA ALBALAT MASCARELL	
CAPÍTULO 67. REPPORTEUR D’UN JOUR: UN EJEMPLO DE GAMIFICACIÓN EN LA CLASE DE FLE.....	1461
NURIA CABELLO ANDRÉS	

CAPÍTULO 68. LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL USO DE NUEVAS METODOLOGÍAS DENTRO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....	1494
M ^a . INMACULADA LÓPEZ DE LA TORRE	
CAPÍTULO 69. EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ECONÓMICO POR MEDIO DEL ENFOQUE BASADO EN TAREAS: UNA PROPUESTA.....	1509
HELENA DOMÍNGUEZ TORRES	
CAPÍTULO 70. LA RESOLUCIÓN DE ACTIVIDADES POR NIVELES: UNA PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN MACROECONOMÍA	1531
HELENA DOMÍNGUEZ TORRES	
CAPÍTULO 71. EL APRENDIZAJE BASADO EN EJEMPLOS Y LA MACROECONOMÍA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA...	1548
HELENA DOMÍNGUEZ TORRES	
CAPÍTULO 72. LABORATORIO VIRTUAL DE TELEMÁTICA COMO APOYO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE ESTRUCTURA DE REDES	1567
KATHERINE ROA BANQUEZ	
CRISMAN MARTÍNEZ BARRERA	
MARIO CONTRERAS CASTRO	
CAPÍTULO 73. MOTIVACIONES, CREENCIAS Y ACTITUDES EN LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES COMO PROCESOS DE EDUCACIÓN INFORMAL	1588
PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ	
ALFONSO JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ	
M ^a ROCÍO BOHÓRQUEZ GÓMEZ-MILLÁN	
FACUNDO FROMENT	
CAPÍTULO 74. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA PARA LA CREACIÓN DE EMPRESA Y EL EMPRENDIMIENTO	1608
SALVADOR DOBLAS-ARREBOLA	
ESTEFANÍA CESTINO GONZÁLEZ	
GEMA PERÉZ TAPIA	
CAPÍTULO 75. RETOS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)	1633
AZUCENA ESTEBAN ALONSO	
CAPÍTULO 76. PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE RAMAS DE EDUCACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES MULTIMEDIA E INTERACTIVAS H5P	1656
JUAN CARLOS CASAÑ-NÚÑEZ	
LIDIA MÁRQUEZ BALDÓ	
CATALINA MILLÁN-SCHIEDING	
ALÍCIA MARTÍ CLIMENT	

CAPÍTULO 77. EDUCAR EN LAS TIC A TRAVÉS DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES ABUELOS-NIETOS COMO FACTOR DE CALIDAD DE VIDA.....	1686
FACUNDO FROMENT	
MANUEL RAFAEL DE BESA GUTIÉRREZ	
ALFONSO JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 78. INNOVACIÓN DOCENTE EN POSTGRADO: PROYECTO PERIODÍSTICO PARA MINIMIZAR EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN EL APRENDIZAJE.....	1703
GUIOMAR SALVAT-MARTINREY	
CAPÍTULO 79. INFOEDU: EL AUDIOVISUAL Y LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	1720
SANTIAGO TEJEDOR	

EXPLORANDO ENCUENTROS Y CREACIONES SIMBÓLICAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

EMMA M. ALBERT-MONRÓS

Universitat de Valencia, España

ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ

Universitat de Valencia, España

M. PILAR MARTINEZ -AGUT

Universitat de Valencia, España

1. INTRODUCCIÓN

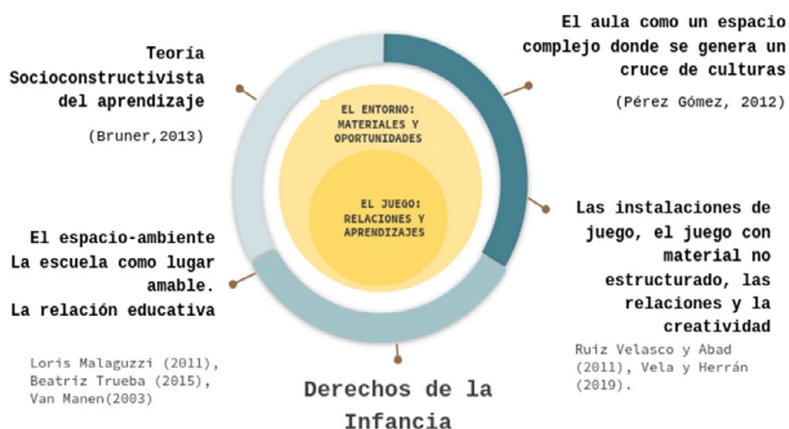
Niños y niñas desde su nacimiento muestran curiosidad por conocer y experimentar en su entorno, lo que les permite formar parte de cuánto les rodea. El entorno familiar como primer agente de socialización facilita así los vínculos y sentimientos de pertenencia (Schaffer, 1989). Cuando los infantes llegan a la escuela descubren un sinfín de posibilidades de disfrute, experimentación y nuevas vivencias. Todo ello les va a permitir la construcción de su propia identidad individual y colectiva. A través de la observación van adquiriendo un conocimiento físico, social y lógico del entorno comenzando por la noción de sí mismo. Se trata de iniciar los procesos de identidad y autonomía personal para que los menores avancen en su crecimiento personal y se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje (Bassedas, Huguet y Solé, 2012; Bruner, 2018; Dewey, 2007).

Esta aportación se inserta en un Proyecto más amplio que trata de conocer y comprender desde un planteamiento de investigación cualitativa cómo el *juego*, como medio natural de aprendizaje del infante, ofrece diversidad de oportunidades para provocar vínculos, experimentar y generar situaciones de interacción y diálogo en Educación Infantil.

El presente estudio, basado en la documentación pedagógica como estrategia de investigación, trata de analizar el aula de Educación Infantil como un espacio diverso y complejo donde se piensan diferentes propuestas para generar experiencias ricas en la infancia a partir de materiales emergentes. Nuestro objeto de investigación se centra en explorar a través del juego las oportunidades de relación que nos aportan los materiales del entorno y las situaciones de juego y creación emergentes que concurren.

Los referentes teóricos que sostienen este estudio podemos representarlos de forma esquemática a partir de la figura 1.

FIGURA 1. Referentes teóricos.



Fuente: elaboración propia

A continuación, partiendo de esta síntesis esquemática, abordamos tres pilares categóricos que sustentan nuestra manera de mirar el aula de Educación Infantil: la imagen rica de infancia, el espacio ambiente y el juego como medio natural de aprendizaje. A través de este recorrido se dibuja una manera de estar y vivir en el aula de Infantil como escenario de encuentros, calidoscopio donde emergen diversidad de oportunidades de juego y experiencia y, con ello, infinidad de posibilidades de aprendizaje en relación con otros (Contreras, 2017; Gallardo, 2015).

Posteriormente, nos situaremos en el aula de 4 años para invitar, observar y documentar las acciones e interacciones que acontecen a partir de una instalación de juego con objetos versátiles, no estructurados. Finalmente, proyectamos nuestra reflexión pedagógica en el análisis de la experiencia vivida y hacia la necesidad de continuar nuestro proceso de aprendizaje en torno a la actividad lúdica en la infancia y en los contextos escolares.

1.1. LA IMAGEN RICA DE INFANCIA Y EL ESPACIO AMBIENTE

Debemos pensar que cualquier aparente descripción que realizamos sobre los niños o niñas es siempre una interpretación, un relato, una narración. Esta creencia debe ser un punto de partida ético. Porque sabiendo que es una interpretación entre las muchas posibles, esta actitud nos lleva a una mayor libertad de juicio (Hoyuelos, 2015, pp. 117-118).

Siguiendo la filosofía reggiana y bajo un prisma socioconstructivista (Bruner, 2003; Malaguzzi, 2011) se considera al infante un ser lleno de posibilidades y potencialidades (De Castro, 2015). Un infante competente (Malaguzzi, 2011) lo que implica que posee “disponibilidad y actitud natural para investigar la realidad, con la finalidad de comprender y construir significados del mundo” (Ferri, 2019, p. 30).

Cuando se parte de esta concepción de infancia se aprecia que la criatura es capaz y tiene derecho a participar activamente de su proceso de aprendizaje y crecimiento. Se piensa en un marco educativo acorde con unas altas expectativas considerando la inteligencia como capacidad que todos poseen y que se expresa desde diferentes lenguajes (Hoyuelos, 2008).

Es esta inteligencia entendida como potencial la que precisa de un entorno que sea también rico, rico en oportunidades diversas y tiempo suficiente para pensar, imaginar, descubrir, equivocarse, crear y aprender del error (Palou, 2010, p. 53).

De acuerdo con Pérez Gómez (2012), concebimos el aula como un *lugar complejo* donde se genera un cruce de culturas. Asumimos con Ferri (2019, p. 31) que considerar esta imagen potente de infancia dibuja una idea de aprendizaje como proceso “interactivo relacional y comunicativo”. Y un rol docente comprometido con la responsabilidad de

escuchar, provocar, estirar del hilo de las propuestas e inquietudes de los niños, fomentar y sostener procesos, así como pensar, diseñar y acompañar contextos de aprendizaje significativos para la infancia (Altimir, 2010; Majoral, 2014; Rinaldi, 2021; Van Manen, 1998) podemos señalar que la imagen de infancia que cada uno tiene supone una guía Hoyuelos y Riera (2015, p.177) “un punto de encuentro que crea una coherencia interna entre teoría y práctica”. Esa idea de infancia también se hace visible en el espacio ambiente del aula y el centro escolar.

De acuerdo con Trueba (2015, p. 56) el espacio ambiente es “el aspecto de la educación que más visiblemente expresa, refleja y reproduce nuestros principios educativos.” Como apuntan Ruiz Velasco y Abad (2011, p. 160) es el “espacio global que nos habla de la propuesta pedagógica vital que en ese espacio acontece cada día”.

Un espacio-ambiente rico, consecuencia de una rica imagen de infancia, en el marco de un paradigma interactivo y socioconstructivista acorde con principios educativos (significatividad, identidad, autonomía, diversidad, orden y equilibrio) incita a las interacciones y relaciones (Trueba, 2015).

Se trata de pensar y crear un espacio *amable* (Malaguzzi, 2011) que invite a la escucha, al diálogo y a la investigación procesos que acontecen en unos tiempos y espacios, dentro de una la organización del aula pensada hasta los más mínimo detalles y a partir de un diseño y desarrollo de tareas en el marco de la vivencia de lo cotidiano (Escuelas Reggio Emilia, 2011; Ritscher, 2017) donde vida y aprendizaje son una misma cosa.

1.2. EL JUEGO COMO POSIBILIDAD Y MEDIO NATURAL DE APRENDIZAJE

El juego es aventura, incertidumbre, azar, sueño, viaje a lo desconocido, virtualidad. (Hoyuelos, 2015, p. 126).

La *Declaración de los Derechos del Niño* (ONU, 1959) en el Principio 7 expone la necesidad de disfrute del juego en la vida. Asimismo, la *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989) reconoce al infante a nivel jurídico y ético titular de derechos civiles, sociales y culturales, siendo en el artículo 31 donde queda expresado el derecho de cada niño

al descanso, al esparcimiento, al juego, las actividades recreativas y a la plena y libre participación en la vida cultural y de las artes.

Sabemos que la actividad lúdica es un rasgo característico de nuestra naturaleza humana y surge de forma innata y espontánea en cada ser. Jugar es una necesidad vital en el ser humano y es la forma de acercarnos al conocimiento de la realidad, de los otros y de nosotros mismos (Moyles, 2021).

El juego forma parte de la cultura de infancia, ayuda al infante a desarrollar y a entender distintas situaciones para anticiparse a los acontecimientos y resolver problemas. Sabemos que la acción lúdica ayuda a aprender reglas sociales y de convivencia y hace partícipes a los infantes de situaciones imaginarias creadas y mantenidas de forma colectiva. Por ello, el ámbito educativo en su afán de transformar y ayudar a crecer al infante habrá de propiciar una actuación que permita integrar la dimensión creadora (De Castro, 2015).

En el ámbito educativo este derecho conlleva la defensa y la adopción de una perspectiva paidocéntrica, y una metodología activa y lúdica características de los Movimientos de Renovación pedagógica y las corrientes psicológicas que se nutren del constructivismo que reactualizan en los estudios recientes desde diferentes disciplinas científicas (Sanchidrián y Ruiz, 2010).

De este modo, la relevancia del juego queda patente desde el plano psicológico, pedagógico, social y cultural y nos lleva a su reconocimiento como medio natural de aprendizaje, así como principio y estrategia pedagógica expresada en nuestro referentes legislativos y curriculares (Decreto 38/2008; Ley Orgánica 3/2020; Real Decreto 1630/2006).

Dentro de nuestro estudio, queremos destacar el papel del juego simbólico, entendido como acción *libre y no productiva* que conecta con la necesidad de expresión simbólica del infante siendo al mismo tiempo una fuente de expresión de lenguajes (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, 2019; Vela y Herrán, 2019).

El juego simbólico surge con la aparición de la función simbólica cuando el infante es capaz de transformar la realidad en ficción a partir

de su capacidad para representar algo por medio de un significante diferenciado, jugando al “como si...” manejando con intencionalidad símbolos y significados (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

Por tanto, es a través del juego simbólico como el infante conecta con intereses y motivaciones, pero también aprende a actuar a partir de una situación mental desarrollando el pensamiento abstracto. Además de que este juego supone una forma de practicar la vida, resolver tensiones, abriendo zonas de desarrollo próximo e integrando acción, pensamiento, lenguaje y socialización (Bruner, 2003; Mercer, 1997; Piaget 2007; Vigotsky, 1979).

Este recorrido argumentativo nos lleva a destacar la importancia de reivindicar los espacios de juego como marcos de posibilidades donde vivir, revivir, transformar y ensayar aprendizajes resignificando objetos y generando relatos con los otros.

Los niños y las niñas en sus juegos “espontáneos” con materiales no estructurados construyen vínculos que ahondan en la génesis de las interacciones humanas. Son formas lúdicas que nos sorprenden por su originalidad y la forma habitar el mundo – en ocasiones- olvidado por las personas adultas (Hoyuelos, 2015, p. 127).

Como señalan Vela y Herrán (2019) con materiales no estructurados nos referimos a aquellos que no tienen ningún fin concreto, que no imitan el mundo adulto. Estos materiales pueden ser 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 (bloques o piezas de madera, cajas o tubos de cartón, telas, etc.)

Hay que destacar la importancia de los materiales u objetos lúdicos no estructurados porque para los niños y niñas son atractivos y versátiles. Así, el infante puede realizar representaciones y transformaciones abiertas a la *mirada creadora* (Ruiz Velasco y Abad, 2019).

1.2.1. Las instalaciones de juego en el aula de educación Infantil

Vela y Herrán (2019) describen 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 la práctica Psicomotriz de Aucouturier y de los valores de Reggio Emilia, yendo más allá de la propuesta estética, ya que son espacios pensados para incitar una transformación y la construcción de nuevas narraciones y significados.

Como apuntan Ruiz de Velasco y Abad (2019, p.184) las instalaciones de juego son “un medio espacial-representacional del imaginario infantil que proponen ir más allá de lo puramente manipulativo, perceptivo y sensorial para ir en pos de lo simbólico, narrativo o relacional”

En este sentido, los autores describen también estas propuestas como:

“(…) contextos lúdicos concebidos desde el encuentro y la intersección entre juego, arte y cultura. En estos espacios de relación, la infancia tiene la oportunidad de contar su propia historia y compartir ese relato, que es particular y universal, a través del juego. Son lugares de ensayo para los aprendizajes de la vida que desvelan la identidad del yo en el nosotros (Ruiz de Velasco y Abad, 2020, p.28).

Destacamos las aportaciones de Ruiz de Velasco y Abad (2011) en nuestra formación para el diseño y reparación de la instalación, que también nos han orientado en trabajos anteriores (Albert-Monrós, Gallardo-Fernández y Martínez-Agut, 2021). Siguiendo esta guía, intentamos:

1. Que el espacio sea amplio y que se eviten las distracciones en la medida de las posibilidades del aula.
2. Que sea estéticamente atractivo ofreciendo un contexto bello que huya de la saturación cromática.
3. Que los objetos ofrezcan diversas posibilidades tanto por sus propiedades (texturas, formas) como por su disposición en el espacio.
4. Que los objetos sean familiares y que permitan el uso individual y colectivo.
5. Que la situación se presente como algo extraordinario, no cotidiano y, que genere sorpresa y admiración.

A partir de la revisión de su estudio los autores señalan, entre otros, aspectos que clarifican la idea de instalación de juego (Ruiz de Velasco y Abad, 2019, p.185-186):

1. Se ha de destacar el verdadero y profundo significado de la acción lúdica. Las instalaciones de juego no se piensan con la expectativa pedagógica de “trabajar” contenidos curriculares desde lo operatorio o procedimental, etc.
2. El espacio está abierto la posibilidad, el imaginario infantil es el protagonista y no el proyecto artístico o programático del adulto
3. El paisaje sonoro que genera la propia acción es suficiente. No hay necesidad de incluir música como motivación.
4. No se sugiere la complejidad o exceso de recursos escenográficos (luz negra, proyecciones, u otros efectos).
5. Los materiales propios para la expresión plástica es preferible preservarlos para otras propuestas.
6. La fundamentación de la instalación de juego no reside en el descubrimiento exploratorio o manipulativo sino en la “vivencia de emociones y expresión de los imaginarios que se proyectan en las representaciones mentales de la complejidad simbólica”

En nuestra experiencia, adaptada las posibilidades del contexto del aula, tratamos de generar un lugar de encuentro abierto a la posibilidad. Un lugar que resulte atractivo que acoja cualquier situación a través de cualquier forma de representación. En este caso encontramos: cajas, cilindros y diferentes tipos de papel. Todos son objetos que posibilitan la acción entre ellos (construir, destruir, envolver, contener, cubrir, amontonar, etc.) y con el propio cuerpo (elevar, esconderse, introducirse, cubrirse) que también puede ser objeto de juego.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS INVESTIGACIÓN

En el acompañamiento de la situación de juego y desde el marco general de nuestra investigación de corte cualitativo, pretendemos conocer

y comprender la diversidad de oportunidades de creación y recreación que ofrece una instalación de juego en el aula de Educación Infantil.

Más concretamente, tratamos de reflexionar sobre las encuentros y creaciones simbólicas que se producen en un escenario de juego libre diseñado a partir de materiales cercanos (cajas, materiales de papel y cartón, tubos de cartón, etc.).

Desde este objetivo general se explicitan los siguientes objetivos específicos:

1. Preparar una instalación de juego en un aula de 4 años y documentar la experiencia.
2. Explorar las posibilidades de juego y relación que ofrecen las instalaciones de juego con materiales sencillos: papel y cartón.
3. Indagar en las interacciones entre infantes y relaciones con los objetos.
4. Conocer tipos de juego, esquemas de exploración, juego y creaciones simbólicas que tienen lugar.
5. Comprender mejor a los infantes a partir de la observación del juego y sus procesos de exploración y creación simbólica.

Con el diseño de la instalación de juego con papel y cartón pretendemos:

- Ofrecer diversidad de oportunidades de exploración y creación a través objetos lúdicos, no estructurados que permitan la transformación y diferentes formas de simbolización.
- Favorecer la imaginación y la creatividad a través del juego simbólico con material no estructurado y la experimentación con materiales de papel y cartón.
- Explorar con las diferentes formas, texturas y transformaciones que ofrecen los materiales.
- Alentar en niños y niñas la observación y la concentración.
- Potenciar la iniciativa, la invención y el descubrimiento.

- Intensificar vínculos entre iguales y posibilitar nuevos encuentros con los otros para favorecer la colaboración en momentos de juego.
- Los objetivos específicos (1-5) podemos derivarlos en preguntas que nos orientarán en los diferentes estadios de nuestra indagación: planificación de la propuesta, desarrollo, observación y análisis y reflexión.
- Como señalan Sugrañes et al. (2015) previamente a la planificación de una experiencia de aula que nos disponemos a observar de es conveniente plantearse preguntas que ayuden a aclarar cuestiones con relación a cómo ha de desarrollarse nuestra actividad, la finalidad que perseguimos y cómo debemos organizar la situación *in situ*.
 - ¿Cómo diseñar la instalación de juego?
 - ¿Cómo podemos organizar en el espacio?
 - ¿Qué materiales podemos ofrecer en la instalación de juego?
 - ¿Qué interacciones pueden provocar los materiales de juego?
 - ¿Qué experimentaciones, creaciones simbólicas e historias pueden darse en los infantes? ¿Qué relatos expresan los niños a través de su acción lúdica?
 - ¿Cómo se expresan los infantes? ¿Qué lenguajes se entrelazan?
 - ¿Qué nuevos contextos de juego, aprendizaje e investigación podemos desarrollar en Infantil?

Para dar respuesta a estos interrogantes llevamos a cabo un proceso de investigación-acción que pasamos a desarrollar y documentar en los siguientes apartados para explicitar la experiencia vivida en aula.

3. METODOLOGÍA

La propuesta que se presenta se desarrolla en un aula de Infantil que acoge 20 niños y niñas de 4 y 5 años de un centro público del área metropolitana de la ciudad de Valencia (España). Se lleva a cabo a

partir de la adecuación del espacio para preparar una instalación de juego en el aula.

Como se ha señalado, esta investigación tiene una orientación cualitativa por lo que se caracteriza por un acercamiento naturalista e interpretativo. En él se trata de *indagar y comprender* aquello que ocurre en el aula para encontrar su sentido e interpretar los fenómenos atendiendo a los significados que estos tienen para las personas (Denzin y Lincoln, 2005).

Como apuntan Colmenares et al, (2008) el diseño de investigación desde esta perspectiva se orienta a la comprensión con miras al cambio y a la transformación de la propia práctica por lo que supone una aproximación a la investigación-acción práctica.

El objetivo de la investigación-acción, como señala Elliott (2000) 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 ha logra una auténtica comprensión profunda de los mismos. Así, la finalidad de la investigación- acción es estudiar una situación social para mejorar la calidad de la acción, lo que conlleva procesos de reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado.

La investigación-acción conlleva un proceso de investigación que se desarrolla en espiral pasando por la *Planificación, Acción, Observación y Reflexión* para sumergirnos en un proceso sistemático de aprendizaje. El análisis crítico de situaciones de aula nos llevará a teorizar sobre nuestras acciones, así como a poner en acción las propias teorías que nos orientan (Latorre, 2003; Kemmis y McTaggart, 1988).

En nuestro estudio nos servimos de la documentación pedagógica de situaciones de aula como procedimiento de investigación pues esta se entiende como un instrumento universal que revela un rol docente simultaneo: investigador y estudiante, un instrumento que “visualiza los procesos de aprendizaje, del niño, su búsqueda de significados y su modo de construir el saber” (Rinaldi, 2021, p. 40).

Asumimos con Ferri (2019, p. 37) que “la documentación es una estrategia de pensamiento y operativa que da soporte a la acción educativa y que contribuye de manera determinante a definir su identidad y cualidad”.

Como apunta Rinaldi (2021) la documentación permite dar visibilidad a las estrategias de los infantes convirtiendo este proceso en “patrimonio compartido por el grupo que nos permite en el tiempo *releer, revisar y valorar* la experiencia hecha, modificar el aprendizaje integrando, la evaluación y la autoevaluación porque nos guía y nos orienta en nuestra acción” (p. 108).

Desde nuestra perspectiva, consideramos la documentación de experiencias de aula una forma de estar y ser maestra visibilizando un rol docente indagador, reflexivo e investigador. Es esta documentación la que nos abre los procesos reflexivos a la interpretación, al intercambio y el enriquecimiento mutuo entre agentes educativos. La documentación es un formato narrativo, una comunicación intra e interpersonal y un testimonio del valor de los procesos.

En esta experiencia, puntualizamos el valor de la documentación como una “reconstrucción interpretativa en modo narrativo que describe y presenta intenciones más allá de los hechos y las evidencias” (Ruiz de Velasco y Abad, 2019, p. 204).

4. RESULTADOS

En nuestra propuesta, la instalación de juego que presentamos se ofrece como un lugar de juego efímero a partir de elementos no estructurados organizados de forma intencional y ricos en posibilidades de creación simbolización (Figuras 2 y 3).

Los materiales seleccionados para esta instalación son: cajas de cartón grandes (cajas disponibles en el comedor del centro con las que traen la fruta), cartón en láminas y piezas, rollos de papel higiénico, papel higiénico, diferentes tipos de papel (charol, celofán, de colores, etc.) y tubos de diferente diámetro.

Optamos en el espacio del aula por una distribución cuadrada (que evoca equilibrio, seguridad, estabilidad) casi rectangular que queda preparado para la ocasión.

Destacamos la posición de elementos como el papel triturado, las cajas (situadas en forma de muro al fondo), gran cilindro de cartón en el medio, papel de celofán de color en la ventana que se proyecta en el suelo, pequeñas montañas de papel triturado alrededor, tiras de papel suspendidas a partir de una cuerda y otros rollos-cilindros de cartón bordeando la superficie, etc.

FIGURA 2. Instalación de juego en el aula de 4 años.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 3. Instalación de juego con materiales de papel y cartón.



Nota: La instalación en el aula de 4 años se realiza a partir de una distribución espacial pensada con objetos sencillos (en estructura y coste) y versátiles en cuanto a su potencial para evocar mil y una posibilidades relación y simbolización.

Fuente: elaboración propia

Cabe señalar que el objeto de esta experiencia es bien distinto a cualquier actividad vinculada a un taller de creación o experimentación sobre este material.

La instalación de juego es una invitación al juego libre donde no se prioriza ni se pretende destacar el conocimiento o la manipulación del papel o materiales hechos con este, se busca ir más allá. Pretendemos garantizar un contexto abierto para el juego y la expresión del imaginario de las criaturas, a través de las narraciones que crean los infantes cultivando la relación y el vínculo. Es decir, se trata de ofrecer un lugar novedoso para la acción lúdica y el simbolismo. Así, este *espacio preparado* se presenta como una sorpresa que las criaturas encuentran al llegar al aula, una irrupción, una “oportunidad para poder contar su propia historia” (Ruiz Velasco y Abad, 2019, p.185).

En primer lugar, cuando las criaturas llegan al aula se lleva a cabo un ritual introductorio para recordar los acuerdos de convivencia partiendo del verbo *cuidar* lo que implica recordar que las actuaciones siempre serán acordes con el cuidado del otro, de uno mismo, y del espacio y los materiales.

Observamos que las primeras reacciones son de asombro, hay silencio y una actitud atenta y de expectativa por parte de las criaturas. Contemplando la instalación pueden evocar ideas, imaginar posibilidades de juego. Sus rostros muestran sorpresa, alegría, etc. Se oyen susurros de las criaturas que emocionadas proyectan miradas cómplices y que dicen de algún modo: ¡vamos a jugar! Las criaturas han ido entrando poco a poco al aula, con expectación y asombro miran desde diferentes ángulos la disposición de los materiales (Figura 4). Algunos saltan, rodean o miran a través de algunos objetos colocados en el suelo (tubos) intentando no tocarlos, probando su equilibrio, quizás anticipando sus posibilidades de juego.

Así, una vez están todos en el aula empiezan a jugar y la mayoría se dirige, como era esperado, hacia estos montoncitos de papel triturado. Los infantes entusiasmados empiezan a lanzarlo como confeti, lo lanzan hacia arriba para que caiga sobre si mismos, juegan riendo a lanzárselo entre ellos y también a la maestra. Hay mucha acción y expresan alegría. Juegan, ríen y se esconden cuando se lo lanzan entre ellos así se implican y experimentan con todo el cuerpo (Figura 5).

FIGURA 4. Primeros momentos: observando el escenario de juego.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. Primeros momentos: jugando con el papel triturado.



Nota: en los primeros momentos de juego, un gran foco de atracción es el papel triturado dispuesto a modo de pequeños montones en diferentes puntos de la instalación. Intuimos que este tipo de material nada más sea descubierto generará más acción, movimiento, quizá “caos y ruido”, por eso dudamos si ponerlo desde un principio o reservarlo para introducirlo hacia el final de la sesión.

Fuente: elaboración propia

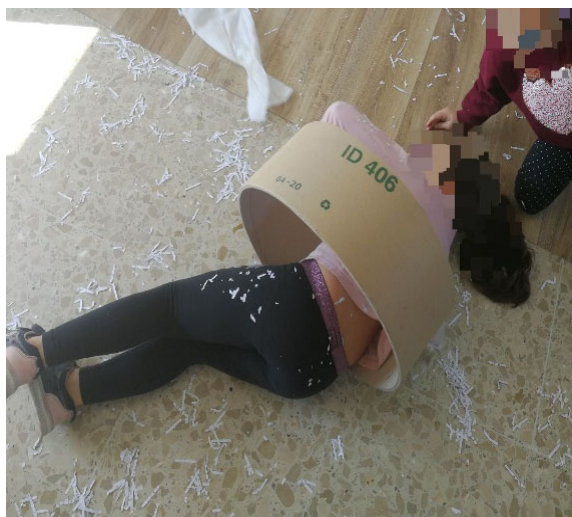
Transcurridos unos minutos de juego con el papel triturado donde ha habido mucha acción y movimiento empiezan a centrarse en otros objetos e interactuar con ellos, muchas veces, buscando conectarlos, ponérselos encima o mirar a través de ellos. Observamos movimiento e interacción con los objetos en el propio cuerpo cuando ponen sus brazos dentro de los cilindros de cartón gruesos y se los ponen como “armadura”, experimentan las limitaciones y posibilidades que estos les permiten (Figura 6). También observamos en pequeño grupo como experimentan con su cuerpo dentro de un gran cilindro de cartón. Además, juegan poniéndose dentro y rodando, con ayuda de otros, sobre sí mismo (Figura 7) o también se envuelven en papel higiénico a modo de disfraz de momia (Figura 8).

FIGURA 6. Mira mi brazo.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 7. Una rueda.



Nota: una niña trata de rodar metiéndose dentro del cilindro.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 8. Soy una momia... Ahh!



Nota: las criaturas juegan con libertad a disfrazarse "jugando a ser" en este caso, un niño que representa en su expresión y movimientos otra identidad, una momia.

Fuente: elaboración propia

Observamos como las criaturas utilizan los materiales y como aparecen posibilidades esperadas y otras emergentes. Realizan conexiones entre objetos, miran a través del papel de celofán y observan el reflejo de color a partir de la luz que entra por la ventana (Figura 9) o utilizan los tubos para percutir sobre las cajas a modo de tambor, etc.

Los infantes exploran la trayectoria y las uniones de los objetos que hacen pasar por dentro de otros. Algunos empiezan en exploraciones individuales y otros en pareja y utilizan diferentes esquemas -contener, envolver, explorar con la trayectoria, etc.- (Figuras 10 y 11). Se van observando en diferentes identidades en los objetos y se verbaliza el

simbolismo en sus acciones. Se envuelven tubos como si se tratara de un regalo, recogen papelitos en cestos pequeños como platitos con comida, etc.

El ambiente es muy activo, pero más calmado que al principio, el papel triturado pasa a ser un elemento más para hacer trasvases que algunos almacenan en cestitas y otros pequeños contenedores como hueveras para hacer regalitos o sopitas (Figuras 11 y 12). También, gran parte de este, queda esparcido por el aula mientras toman protagonismo otros elementos.

FIGURA 9. Papel de celofán en la ventana: ¿De dónde viene ese color del suelo?



Fuente: elaboración propia

FIGURA 10. Construcciones y conexiones.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 11. *Envolviendo regalos.*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 12. Juego simbólico. Preparando la comida.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 13. Juego simbólico. Poniendo la mesa y sirviendo la comida



Fuente: elaboración propia

FIGURA 14. Juego simbólico. Colaborando en la preparación de la comida.



Fuente: elaboración propia

Poco a poco se observa agrupaciones más estables en esta aparición del juego simbólico, por ejemplo, para jugar a hacerse una casita, o hacer un mercado, hacer cocinitas y representar una escena en el hogar “jugando a bebés”. Aparecen representaciones de situaciones de cuidado entre unos y otros como si fueran una familia (Figura 15).

Durante el transcurso de la mañana los infantes disfrutaban del espacio y se observan roles en su juego simbólico, unos hacen de los adultos de familia que prepara la comida otros hacen de *niños pequeños* sus representaciones nos reflejan empatía en las relaciones (Figuras 13-15).

FIGURA 15. Juego simbólico. Durmiendo en la “camita”.



Fuente: elaboración propia

También aparecen construcciones colectivas de situaciones cotidianas como el mercado-tienda (Figura 16). Se trata de situaciones que deducen de su experiencia, vienen de ella, pero a la vez son reinventadas por las criaturas (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

FIGURA 16. El Mercado



Fuente: elaboración propia

También surgen proyectos de construcción donde se implica el pensamiento y se toma distancia emocional. Se trata de construcciones que nos muestran una complejidad creciente en la medida que se sumergen en la acción planificando y proyectando sus ideas, coordinando sus movimientos y reflexionando sobre la distribución de los materiales para lograr estabilidad a partir de la exploración intuitiva de las características geométricas del material -láminas de cartón y cilindros de cartón de diferentes longitudes- (Figuras 17, 18 y 19).

FIGURA 17. Proyectos de construcción. Primer piso.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 18. Proyectos de construcción. Segundo piso.



Fuente: elaboración propia

FIGURA 19. Proyectos de construcción. ¿Hasta dónde podemos llegar?



Nota: observamos construcciones verticales a veces en pareja otras en solitario. Subyace la idea de crecer, de llegar a ser más alto (Ruiz Velasco y Abad, 2019, p.240).

Fuente: elaboración propia

En esta experiencia, se observa cómo desde una sola propuesta surgen diferentes formas de explorar y jugar a partir de un escenario de lúdico y efímero con una distribución espacial fuera de lo habitual. Esta invitación al juego con material sencillo en cuanto a su naturaleza, pero a la vez rico en sus posibilidades trata de dar respuesta a la diversidad de necesidades e intereses, acogiendo y reconociendo las potencialidades del juego.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de los datos recogidos llega el momento de presentar nuestras conclusiones. Para ello, retomamos los objetivos y preguntas de investigación que parten del interés en reflexionar sobre los encuentros y creaciones simbólicas que se producen en un escenario de juego libre diseñado como lugar de juego efímero, como una realidad propia que invita a su vez a ser resignificada a través de juego en relación con otros.

Guiadas por esta motivación hemos observado experimentaciones y creaciones y simbolización de los infantes. A través de este contexto de juego abierto y relacional hemos admirado las relaciones e intercambios entre las criaturas.

En todo momento, nos ha maravillado el sonido de fondo generado por la acción de las criaturas (risas, objetos que caen, palabras de los niños y niñas, interacciones entre objetos, etc.). Observamos cierto equilibrio y alternancia entre sonidos y silencios, momentos de más calma y menos acción. Una combinación que surge con naturalidad y que interpretamos como posible a partir del clima de seguridad generado, la libertad y el carácter abierto de la propuesta.

A partir de la documentación de la experiencia hemos tomado conciencia de como las relaciones y los vínculos se potencian en un clima de seguridad y de juego libre. Transcurridos unos primeros momentos de más pulsión se ha dado paso a la expresión de ideas y la generación de proyectos propios y colectivos si como representaciones simbólicas del hogar y cuidado entre unos otros.

Con objetos cotidianos y versátiles, considerados complejos por sus múltiples posibilidades para generar un juego simbólico genuino, hemos dado a los infantes la oportunidad de decidir a través de la abstracción lo que en ese momento necesitaban que fuera el objeto, la caja, el tubo o el trozo de papel de celofán.

A raíz de esta cuestión, se abre también un proceso reflexivo sobre qué nuevos materiales podrían incluirse o cambiarse, y cuales, por sus características, podrían considerarse más idóneos para otro tipo de propuestas, por ejemplo, el papel triturado.

Consideramos también que la reflexión posterior a la experiencia nos invita a enfatizar en *la idea de juego como ensayo de vida* que posibilita en las criaturas el autodescubrimiento y el sentimiento de pertenencia y afianzamiento de vínculos en el contexto del aula de Infantil. Como en trabajos anteriores destacamos el juego como medio de construcción de intimidad y complicidad necesarias en la configuración progresiva del vínculo de la amistad.

Esta experiencia, como oportunidad de autodescubrimiento, ha permitido a las criaturas explorarse en sus gustos, desarrollando estrategias comunicativas para expresar sus preferencias e ideas frente a otros. El juego se ha revelado como oportunidad para probar nuevas formas de ser uno mismo y también probar a ser de otra manera, de experimentar emociones, de retarse, de trasgredir, etc. De este modo, el juego es una oportunidad de cambio y de crecimiento, desde la seguridad y el placer.

En esta experiencia se ha desvelado también el juego como mecanismo y ensayo en la autorregulación emocional y expresión afectiva. Asimismo, la asunción de los diferentes roles ha requerido de imaginación y cierto *descentramiento* para poder mirar y actuar como el personaje interpretado.

Hay que destacar que en el ambiente del aula se han puesto de manifiesto habilidades de diálogo y la negociación para compartir objetos, organizar la acción y dar respuesta a los requerimientos de los compañeros, provocando también situaciones de complicidad entre los infantes.

En todo el desarrollo de la experiencia se ha potenciado la colaboración entre iguales para desarrollar proyectos colectivos (por ejemplo, la construcción de un muro como espacio de mercado) y poder disfrutar del nuevo sentido del espacio como fruto de las ideas compartidas y proyectadas en sus propias construcciones. En estas situaciones se ha hecho evidente la capacidad para llegar a acuerdos entre los infantes y así poder organizar la acción en pro de un objetivo común o unos intereses compartidos que van desvelándose mediante la acción de unos con otros.

Durante el proceso de documentación hemos tratado de recoger narraciones simbólicas observando cómo a su vez se van tejiendo relaciones y afectos necesarios para el bienestar y la convivencia. Ejercer el rol diseñador, documentador y acompañante ha supuesto un reto apasionante para seguir aprendiendo en nuestra tarea como docentes.

Finalmente, destacamos el valor inclusivo de este contexto de juego, siempre presente en la experiencia de aula. Mediante el proceso de documentación se ha podido conocer y comprender diferentes tipos de juego, esquemas para la exploración y diferentes relatos simbólicos. Es por ello que enfatizamos en la idea de que a través de esta experiencia investigadora hemos podido enriquecer nuestra imagen de infancia y conocer de cerca la complejidad de sus necesidades, intereses e inquietudes.

Esta investigación nos impulsa a seguir explorando en nuevos contextos de juego para diseñar propuestas coherentes con esta línea de trabajo. El carácter contextual y abierto de la propuesta que responde a la forma de acompañar a la infancia desde el respeto a la diversidad de ritmos, intereses y necesidades nos lleva pensar en nuevos escenarios posibles, composiciones y materiales versátiles en el contexto del centro escolar y el espacio urbano de la localidad donde nos encontramos. Como equipo educativo estamos ante el reto de vincular escuela, familia y territorio.

A partir de esta experiencia seguimos caminando en nuestro proceso de aprendizaje y formación para continuar revisando los referentes teóricos, interpretando y documentando relatos lúdicos en el aula de

Educación Infantil. Asumimos que la literatura de referencia y la compleja realidad del aula en el siglo XXI nos plantea nuevas inquietudes y retos a desarrollar en relación a los objetos lúdicos, los espacios y su simbología sobre los que pretendemos seguir investigando. Todo lo experimentado en las aulas, aprendido y vivido es un camino sin retorno que nos lleva al deseo de continuar aprendiendo (Dewey, 2020).

7. REFERENCIAS

- Albert Monrós, E. M., Gallardo Fernández, I. M. y Martínez-Agut, M. P., (2021). Crear y Recrear: Imaginando Contextos de Juego en el Aula Educación Infantil. En L. Vega-Caro, A. Vico Bosch y D. Recio. Nuevas Formas de Aprendizaje en la Era Digital: en Busca de una Educación Inclusiva (pp. 843-863). Capítulo 41. Dykinson.
- Altimir, D. (2010). Como escuchar a la infancia. Octaedro.
- Bassedas, E., Huguet, T., y Solé, I. (2012). Aprender y enseñar en educación infantil. Graó.
- Bruner. J. (2003). La educación puerta de cultura. Visor.
- Bruner. J. (2018). Desarrollo cognitivo y educación. Morata.
- 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>
- Contreras, J. (Coord.,) (2017). Enseñar tejiendo relaciones. Morata.
- De Castro, A. (2015). Vida cotidiana y renovación pedagógica en el primer ciclo de Educación Infantil. Un estudio de caso. (Tesis de doctorado, Universitat de València) Recuperada de <https://roderic.uv.es/handle/10550/49056>
- 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.
- Dewey, J. (2007). Como pensamos. Paidós.

- Dewey, J. (2020). Democracia y educación. Colección Raíces de la memoria. Morata.
- Elliott, J. (2000). La Investigación-acción en educación. Morata.
- Escuelas Reggio Emilia (2011). La inteligencia se construye usándola. Morata.
- Ferri, G. (2019). ¿Y ahora qué? Escritos de un inconformista pedagógico. Octaedro.
- 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. (2008). Los tiempos de la Infancia. UAB
- Hoyuelos, A. (2015). Cultura de infancia y ámbitos de juego. En A. Hoyuelos y M. A. Riera, Complejidad y Relaciones educación infantil. (pp. 113-130). Octaedro.
- 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.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- 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.
- Mayoral, S. (2014). Siguiendo el hilo de las propuestas de los niños y niñas. Octaedro.
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos. Paidós.
- Moyles, J. R. (2021). El juego en la educación Infantil y Primaria. Morata
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. ONU. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Child_s.pdf
- ONU (1948). Declaración Universal de de los derechos humanos. ONU. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Palou, S. (2010). Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Graó.

- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Morata.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Critica.
- 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>
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar y aprender*. Morata.
- Ritscher, P. (2017). *La escuela Slow. Pedagogía de lo cotidiano*. Octaedro.
- Ruiz de Velasco, Á. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Ruiz Velasco, Á. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Ruiz de Velasco, Á., y Abad, J. (2020). *Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación*. *Aula de infantil*, (103), 28-32.
- Sanchidrián, C., y Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó.
- Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y socialización*. Visor.
- 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. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera libros.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Quinto.