

José María Esteve Faubel  
Aitana Fernández-Sogorb  
Rosabel Martínez-Roig  
Juan-Francisco Álvarez-Herrero  
(eds.)

# Transformando la educación a través del conocimiento

# **Transformando la educación a través del conocimiento**

José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb,  
Rosabel Martínez-Roig y Juan-Francisco Álvarez-Herrero  
(eds.)

**Octaedro**   
Editorial

COLECCIÓN: Universidad

TÍTULO: *Transformando la educación a través del conocimiento*

EDICIÓN:

José María Esteve Faubel  
Aitana Fernández-Sogorb  
Rosabel Martínez-Roig  
Juan-Francisco Álvarez-Herrero (eds.)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou, Università Ca' Foscari Venezia  
Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, Universidad de Alicante  
Prof. Dr. Antonio Cortijo, University of California at Santa Barbara  
Prof. Dra. Rosa Pilar Esteve Faubel, Universidad de Alicante  
Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, Università degli studi Roma Tre  
Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío  
Prof. Dra. Marcela Alejandra Godoy Valenzuela, Universidad Viña del Mar  
Prof. Dra. Mariana González Boluda, University of Leicester  
Prof. Dr. Víctor González Calatayud, Universidad de Murcia  
Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí  
Prof. Dr. Enric Mallorqui-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University  
Prof. Dra. Copelia Mateo Guillén, Universidad de Alicante  
Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València  
Prof. Dra. Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante  
Prof. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, Universidad de Alicante  
Prof. Dra. Rozalya Sasor, Jagiellonian University in Kraków  
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa  
Prof. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel, Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)  
Prof. Dra. Marisol Villarrubia Zúñiga, Universidad de Alicante

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: noviembre de 2022

© De la edición: José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb, Rosabel Martínez-Roig, Juan-Francisco Álvarez-Herrero

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68  
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-19506-73-3

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

# Índice

Introducción.....	1
<i>Apuestas de innovación pedagógica en el aula, favorecidas desde un programa de posgrado en educación y TIC</i> Aarón-Gonzalvez, Marlin; Solano-Barliza, Andrés D.; Choles-Quintero, Patricia y Cuesta-López, Rosalba.....	3
<i>Post-pandemic sustainability through higher education</i> Abad-Villaverde, Beatriz; Acra-Despradel, Claudia; González Amado, Bárbara; Villanueva-Blasco, Víctor José and Lendor Cabrera, Walter Alberto.....	16
<i>Desempeño del docente tutor en una universidad pública mexicana: opinión de los estudiantes de la carrera de psicología</i> Alarcón-Armendáriz, Martha Elba; Hickman-Rodríguez, Hortensia; Cepeda-Islas, María Luisa y Bautista-Díaz, María Leticia.....	24
<i>La Educación Física emocional: prevención del bullying y cyberbullying</i> Alcántara Cruz, Almudena y Ruiz Ariza, Alberto.....	36
<i>Enseñar la Historia a través de la recreación histórica y los museos</i> Almansa Fernández, Marco y Bernuz Rodríguez, Yasmina.....	46
<i>Potencial Pedagógico e interconectividad en Escenarios Transmedia para la salud: Estudio de caso de comunidades virtuales españolas de runners</i> Almazán-López, Oskar y Osuna-Acedo, Sara.....	58
<i>“Mi escuela, mi espacio”. Estudio sobre la participación infantil en los espacios escolares con estrategias audiovisuales</i> Álvarez Díaz, Katia y González Falcón, Inmaculada.....	73
<i>Implementación de la evaluación formativa en la Educación Superior. Valoración del proyecto de innovación</i> Álvarez Teruel, José Daniel.....	84
<i>Ser maestra de infantil. Una narrativa desde la sensibilidad trans</i> Amar, Víctor.....	95
<i>Construyendo ciudadanía plural. Tutoría virtual como respuesta en Educación Superior</i> Amorós Poveda, Lucía.....	109
<i>Educación para el desarrollo sostenible. Emprendimiento social, emprendimiento digital</i> Amorós Poveda, Lucía.....	121
<i>Revisión del tratamiento de la expresión escrita: la escritura creativa en materiales de ELE para jóvenes aprendientes de nivel B1</i> Asensio Pastor, Margarita Isabel.....	134
<i>La novel·la gràfica per a estimular la competència actitudinal de l'alumnat universitari respecte a una llengua minoritzada</i> Baile López, Eduard.....	144

<i>Collaborative STEAM in Educational Centers: Artistic installations in public spaces</i>	
Basogain, X.; Olabe, J.C.; Olabe, M.A. y López de la Serna, A.....	153
<i>Diseño y validación de un cuestionario de contexto para evaluar la Competencia Musical</i>	
Bermell Corral, M <sup>a</sup> Ángeles y de Dios Tronch, Amparo.....	164
<i>Estudiantes con altas capacidades en contextos de inclusión: aprender del saber docente</i>	
Cabezas Alarcón, Jessica y Lorenzo-Ramírez, Núria.....	175
<i>Maestras creadoras y contadoras de cuentos ilustrados: vivencias literarias y artísticas en educación infantil</i>	
Caeiro Rodríguez, Martín.....	182
<i>Premios a los Trabajos de Fin de Grado con perspectiva de género en las disciplinas CTIM, una revisión</i>	
Calvo-Iglesias, Encina.....	191
<i>Algunas características clave de los videojuegos comerciales para la educación patrimonial</i>	
Camuñas-García, Daniel; Serrano-Arnáez, Begoña; Cambil-Hernández, María-Encarnación y De la Cruz-Campos, Juan-Carlos .....	201
<i>La mediación lingüística de lo traducible e intraducible en torno al elemento literario cultural</i>	
Carrión González, Paola.....	210
<i>Rediseñando los espacios de aprendizaje con DigiCraft</i>	
Cerezo Cortijo, Isabel.....	223
<i>La praxi literària de les trobairitz</i>	
Conejero Pascual, Francisco José.....	233
<i>Experiencia didáctica de enseñanza de la historia mediante la robótica. Un caso práctico</i>	
Corrales Serrano, Mario .....	245
<i>Trabajando desde la subjetividad del alumnado: la foto-elicitación y la narrativa audiovisual como instrumento de aprendizaje</i>	
Cotán Fernández, Almudena; Picazo Gutiérrez, Marina y Ruiz-Bejarano, Aurora María ..	255
<i>Reconsiderar la profesionalidad docente. Entre la centralidad del alumno y la importancia de la formación</i>	
Crescenza, Giorgio .....	264
<i>¡Salta, suma y resta! Propuesta didáctica para la enseñanza de operaciones aritméticas básicas en el alumnado de Educación Infantil</i>	
de la Torre Cruz, Manuel J. y Rusillo Magdaleno, Alba .....	275
<i>La construcción colectiva del conocimiento comunitario: cambios en el contexto educativo</i>	
Delgado de Frutos, Nahia y Losada Iglesias, Daniel .....	283
<i>Una reflexión sobre los criterios de selección de lecturas del profesorado de Educación Secundaria</i>	
Díaz Díaz, Mario .....	294

<i>Los alumnos con bajo desempeño funcional: realidad invisible en una escuela que olvidó su cometido</i>	
Díaz Santa María, Yonatan; Álvarez Martínez-Iglesias, José María y Molina Saorín, Jesús.....	305
<i>Inclusion of children with disabilities in general school units</i>	
Dourgounoglou, Antonios .....	319
<i>De la represión a la reivindicación: el caso paradigmático de Margarida Borràs, un ejemplo para los nuevos horizontes educativos inclusivos en materia de género</i>	
Escartí, Vicent Josep.....	328
<i>Validación de una rúbrica basada en el TPACK para evaluar propuestas didácticas centradas en los ODS mediante ScratchJr</i>	
Esteve-González, Vanessa; Valls Bautista, Cristina y Álvarez-Herrero, Juan-Francisco.....	334
<i>Uso de la simulación para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes del Grado en Logopedia</i>	
Fernández-Baza, Nuria y García-Pérez, María Emma.....	345
<i>Relaciones entre creatividad científica, pensamiento divergente, disposición hacia el pensamiento crítico, nivel académico y género en la educación secundaria</i>	
Fernández-Vilanova, Jorge y Solaz-Portolés, Joan J.....	354
<i>Ma come la pensano gli insegnanti?</i>	
<i>L'emancipazione dalla pedagogia della distinzione: atteggiamenti e opinioni sull'inclusione degli studenti con ASD in Grecia</i>	
Fodelianakis Antonios .....	366
<i>El rol del educador o educadora durante el juego de bloques: estudio de caso de una escuela infantil 0-3 años</i>	
Franco López, José Pablo.....	378
<i>Aplicación web para la simulación de circuitos amplificadores básicos y refuerzo del estudio no presencial</i>	
Galiana-Merino, Juan José; Alavés-Baeza, Vicent; Soler-Llorens, Juan Luis; Gómez Doménech, Igor; Rosa-Cintas, Sergio .....	389
<i>El enfoque CTSA en la formación de profesorado. Una experiencia educativa a partir del análisis del teléfono móvil.</i>	
García-González, Esther; Fernández-Montblanc, Tomás y Gómez-Chacón, Beatriz .....	401
<i>Análisis filmico de lo real: cine, orientación e identidad</i>	
García Lozano, Francisco José .....	411
<i>El saber hacer de la herramienta web, Educaplay, por parte del futuro profesorado de las etapas educativas de Infantil y Primaria</i>	
García-Martín, Judit .....	421
<i>Professional development in preservice teaching. Perceptions of Physics and Chemistry preservice teachers about their inquiry teacher identity</i>	
García-Ruiz, Cristina; Lupión-Cobos, Teresa y Blanco-López, Ángel.....	433

<i>Nuevas subjetividades contemporáneas en la construcción del sujeto: una propuesta didáctica desde la creación inmersiva.</i>	
Gárgoles Navas, María .....	442
<i>La adopción de buenas prácticas de Responsabilidad Social en la formación universitaria</i>	
Gil García, Elizabeth .....	451
<i>Prevención del consumo de sustancias adictivas: estudiantes del Grado en Farmacia implementan estrategias de innovación educativa y aprendizaje colaborativo en Secundaria.</i>	
Giner Pons, Rosa M.; Moragrega Vergara, Inés; Cabedo Escrig, Nuria y Blázquez Ferrer, M. Amparo .....	460
<i>Evaluación colaborativa e implementación de la competencia de comunicación en la asignatura de Avances en Reproducción del Grado de Biología</i>	
Giráldez-Pérez, Rosa María; Ugía-Cabrera, Antonio; Grueso Molina, Elia María y Ugía-Giráldez, Antonio .....	473
<i>Centros de apoyo a la inclusión en la educación superior: descripción de los servicios ofrecidos en universidades españolas</i>	
Gómez-Puerta, M.; Chiner, E.; Cardona-Moltó, M. C. y Rodríguez Rodríguez, R. ....	484
<i>La igualdad en la Universidad de Oviedo: aportaciones para unas prácticas institucionales y educativas transformadoras</i>	
González Arias, Rosario y Calvo González, Soraya .....	492
<i>Uso de metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza secundaria. Un estudio bibliométrico</i>	
González López, Andrea María y Pascual Sevillano, M <sup>a</sup> Ángeles.....	503
<i>El consumo de sustancias psicoactivas y su relación con las habilidades sociales en estudiantes adolescentes: un estudio de revisión sistemática</i>	
González Moreno, Alba.....	516
<i>Evolución de la formación no institucional de los maestros en España</i>	
Granados Alós, Lucía; Poves Jiménez, José Ángel y Aparisi Sierra, David.....	526
<i>La imatge errònia que l'alumnat (i la societat) té de Jaume I</i>	
Granell Sales, Francesc .....	536
<i>Una activitat oral en català per a la dinamització dels tàndems lingüístics en el Grau d'Educació: la pràctica setmanal #Trendingtopic</i>	
Guardiola Savall, M. Isabel i Martínez Martínez, Caterina .....	544
<i>Flipped classroom en secundaria para la mejora de la competencia comunicativa</i>	
Guevara Rincón, Gema .....	553
<i>Contexturas en el aprender de jóvenes universitarios. Ensamblajes de vida, identidad y relatos.</i>	
Gutiérrez-Cabello Barragán, Aingeru; Correa Gorospe, José Miguel y Aberasturi-Apraiz, Estibaliz .....	563
<i>PEAI -3 AÑOS. Prueba de evaluación del aprendizaje infantil para la prevención de las dificultades escolares al inicio de Educación Infantil</i>	
Gutiérrez Fresneda, Raúl .....	575

<i>Detección y didáctica de unidades fraseológicas en La casa de papel en el ámbito de la traducción general y especializada</i>	
Harteel, Kendall J.J. y Martínez Sánchez, Verónica.....	584
<i>Consideración de Instagram como recurso educativo por parte del futuro profesorado en formación</i>	
Hernández-Ortega, José; Rayón-Rumayor, Laura; Bañares Marivela, Elena y de las Heras Cuenca, Ana María .....	597
<i>Hearing Pre-Service Teachers' Voices and Accents: World Englishes in EFL Teacher Training</i>	
Huertas-Abril, Cristina A. y Palacios-Hidalgo, Francisco J.....	614
<i>Logros y fracasos de los movimientos estudiantiles universitarios en Paraguay</i>	
Ibáñez-Torales, Clara y Martínez-Olmo, Francesc.....	624
<i>Education on the human right of citizenship from Antiquity until the Middle Ages in Europe. The legal notion of citizenry</i>	
Kartezinis, Kosmas.....	634
<i>Use of ICT in Special Education</i>	
Lamprou, Charilaos .....	643
<i>Aprendiendo a gestionar una red de innovación docente universitaria</i>	
Llamedo Pandiella, Gonzalo .....	653
<i>Triplemente marginada: la adaptación al aula del caso de una mujer acusada de superstición en el siglo XVIII</i>	
Llinares Planells, Alejandro .....	666
<i>Educational techniques addressing children sexualization: a gender-sensitive perspective of female stereotypes to empower girls in equality</i>	
Llovet, Carmen y Alonso-Stuyck, Paloma .....	676
<i>Diseñar un currículum para el siglo XXI: El Proyecto Curricular Globaliza</i>	
López Ruiz, Juan Ignacio .....	687
<i>Cómo trabajar la expresión oral en un curso de FLE con el cuestionario de Moodle</i>	
López-Simó, Mireia.....	699
<i>YouTubers: un nuevo fenómeno en la infancia y adolescencia</i>	
Lozano Blasco, Raquel y Quilez Robres, Alberto .....	708
<i>La familia como celebridad en YouTube</i>	
Lozano Blasco, Raquel y Quilez Robres, Alberto .....	718
<i>Competencias digitales y otras expectativas sobre el profesorado en activo</i>	
Luna, Diego .....	728
<i>Problemas de integración tecnológica en los contextos escolares</i>	
Luna, Diego .....	738
<i>La expresión corporal como herramienta para visibilizar injusticias y desigualdades: percepciones del profesorado en formación</i>	
Maravé-Vivas, María; Valverde-Esteve, Teresa y Salvador-García, Celina.....	746
<i>El projecte comunicatiu "Ficció sonora"</i>	
Martines Llinares, Joan de Déu.....	758

<i>Phraseological Units in Literary Translation as Resources for the Empowerment and “Naturalization” of L2 Speakers in Multilingual Education</i>	
Martines, Vicent .....	767
<i>Análisis de las competencias docentes en línea en Educación Superior</i>	
Martínez Bonilla, Ismael .....	774
<i>Competencia digital docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Física</i>	
Martínez-Domingo, José Antonio y Villodres, Gracia Cristina .....	785
<i>Cuestiones de género en la prensa española desde el siglo XIX: Textos y problemática</i>	
Martínez Egido, José Joaquín.....	796
<i>Género, redes sociales y consumo de Videojuegos en la Educación Universitaria en el COVID</i>	
Martínez Verdú, Remedios .....	805
<i>Escuelas Alternativas en España: Educación Infantil en Aire Libre</i>	
Martínez Verdú, Remedios .....	824
<i>Condiciones para la práctica e innovación en contexto de pandemia: el caso de educadores físicos en formación</i>	
Medina-Villalobos, Norma y Villanueva Reyes, Ma. del Carmen .....	834
<i>Apostar por la coherencia entre evaluación y estilos de enseñanza. Una necesidad en el sistema educativo chileno</i>	
Mella Mella, Flor María y Calatayud Salom, María Amparo .....	842
<i>María Lejárraga y la lucha por la igualdad de oportunidades para la mujer</i>	
Messina Fajardo, Trinis Antonietta .....	854
<i>The Use of Assistive Technology to enhance Students with Intellectual Disabilities and Learning Disabilities</i>	
Milathianaki, Giasemi .....	864
<i>La poesia objectual de Joan Brossa i el desenvolupament del pensament crític a l’educació primària</i>	
Molero Sánchez, Raquel i Bataller Català, Alexandre .....	872
<i>Introducción en el aula de la documentación inquisitorial para el estudio de la literatura moderna</i>	
Mompó Navarro, Jacob .....	881
<i>Herramientas online para el aprendizaje autónomo de los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente</i>	
Montserrat Sánchez-Escribano, María Isabel; Paniza Fullana, Antonia y Ferrer Tapia, Belén .....	887
<i>La recuperación del programa Prensa-Escuela en la era transmedia: una oportunidad para la LOMLOE</i>	
Morán, Próspero .....	896
<i>¿Qué imágenes sobre las inundaciones se insertan en los libros de texto de Educación Primaria (Ciencias Sociales)?</i>	
Morote, Álvaro-Francisco y Hernández, María .....	909

<i>Devolviendo la naturaleza a los centros educativos</i>	
Mulero Cruces, María del Mar; Nielsen Rodríguez, Adriana y Romance García, Ángel Ramón.....	920
<i>El autocontrol en educación infantil</i>	
Nielsen Rodríguez, Adriana; Mulero Cruces, María del Mar y Romance García, Ángel Ramón.....	928
<i>Las teorías de la comunicación desde la alfabetización informacional y emocional: una experiencia universitaria de aprendizaje activo y pensamiento crítico</i>	
Nos Aldás, Eloísa; Al-Najjar Trujillo, Tamer y Farné, Alessandra .....	938
<i>Contexto de aprendizaje virtual en situación COVID-19: percepciones de docentes en formación inicial de asignaturas de Proyectos Pedagógicos Investigativos</i>	
Ochoa Camacho, Edelmira y García Ávila, Sandra Patricia.....	951
<i>Confinamiento por COVID-19, Educación Virtual y Brecha Digital</i>	
Ortega-Romero, Sara; Navarro-Soria, Ignasi; Juárez-Ruiz de Mier, Rocío; Collado-Valero, Joshua A. y Lavigne-Cerván, Rocío .....	965
<i>Posibilidades del desarrollo del pensamiento científico en las aulas hospitalarias de la ciudad de Medellín</i>	
Osorio Jaramillo, Julieth Melissa y Acosta García, Luisa María .....	975
<i>Estrategias para pedir aclaraciones en las interacciones entre italianos y españoles hablando en español</i>	
Pascual Escagedo, Consuelo .....	986
<i>La robótica educativa como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia digital en Educación Primaria</i>	
Pérez-Barrioluengo, Elena; García-Díaz, Alfredo; Vidal, Javier; Ferreira, Camino y González-Moreira, Alba .....	998
<i>Tratamiento de los datos personales en los proyectos de innovación docente</i>	
Pérez Díaz, Raquel .....	1009
<i>Towards a sustainable active virtual learning model</i>	
Polyakova, Oksana & Galstyan-Sargsyan, Ruzana.....	1020
<i>El Ídolo oculado de Bullas. Un ejemplo del uso del patrimonio arqueológico local como recurso educativo</i>	
Porrúa Martínez, Alfredo y Robles Fernández, Alfonso .....	1036
<i>Prevenire l'abbandono universitario: stili di apprendimento e machine learning</i>	
Pulcini, Gabriella Giulia; Polzonetti, Valeria <sup>1</sup> ; Cappellacci, Loredana <sup>1</sup> & Cesaretti, Lorenzo.....	1046
<i>Uso problemático de las TIC en niños y adolescentes: análisis diferencial por sexo y edad</i>	
Real Fernández, Marta; Delgado Domenech, Beatriz; Costa-López, Borja y Navarro Soria, Ignasi.....	1061
<i>Violencia de género: una reflexión entre el pasado y el presente</i>	
Roca Ricart, Rafael.....	1072

<i>Adolescentes entre plataformas y redes sociales: una panorámica atendiendo a diferencias entre géneros</i>	
Rodríguez-Groba, Ana; Vila-Couñago, Esther; Martínez-Piñeiro, Esther y Fraga-Varela, Fernando .....	1078
<i>El aprendizaje inclusivo de la lectoescritura en Educación Infantil a través del pensamiento crítico y visible: Modelo VESS</i>	
Romero-Esquinas, María Helena; Ariza-Carrasco, Cristian y Muñoz-González, Juan Manuel .....	1091
<i>Actividades complementarias: valoración, posibilidades y límites en la enseñanza</i>	
Rosales López, Carlos .....	1103
<i>La coeducación desde la Educación Física: Propuesta didáctica</i>	
Ruiz-Ariza, Alberto y Alcántara-Cruz, Almudena .....	1114
<i>Influencia de la Expresión Corporal en la mejora de hábitos saludables en niños y adolescentes.</i>	
Rusillo Magdaleno, Alba y Suárez Manzano, Sara .....	1123
<i>La transferencia de conocimiento como aliada de la innovación: una ventana para la divulgación</i>	
Sánchez Sánchez, Ana María y Arias Rodríguez, Andrés .....	1132
<i>Una propuesta de modelo de Identidad docente: Entre la búsqueda de la integridad profesional y el retorno de la profesión</i>	
Sánchez-Suricalday, Andrés; García-Varela, Ana Belén y Castro-Martín, Benjamín .....	1141
<i>Co-creating rubrics: students' perspective on their process and the product designed in technology-enhanced learning environments</i>	
Santana Martel, Jennifer Saray y Perez-i-Garcias, Adolfina .....	1152
<i>Dos experiencias de inmersión virtual en asignaturas de matemáticas para primeros cursos de primaria y universidad</i>	
Segura Abad, Lorena y Galiano Segura, Claudia .....	1166
<i>El desarrollo en el aula de las subcompetencias documental y terminológica aplicadas a la traducción</i>	
Serrano Bertos, Elena .....	1174
<i>Enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos</i>	
Simbaña-Gallardo, Verónica y Vinueza-Vinueza, Santiago .....	1182
<i>Estudio de ideas sobre economía, economistas y razonamiento en economía en la Educación Secundaria</i>	
Solaz-Moreno, Georgina y Solaz-Portolés, Joan J. ....	1193
<i>La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva del profesorado universitario: una revisión sistemática de la producción científica</i>	
Solís Galán, M. Gloria; Suárez Lantarón, M. Belén y Mayor Paredes, Domingo .....	1204
<i>Educación, artivismo y perspectiva de género en la formación del profesorado: semiótica cultural sensible y subversión de roles</i>	
Soto Solier, Pilar Manuela y Villena Soto, Verónica .....	1213

<i>Efecto Motivacional de una Intervención Gamificada en Educación Física según Curso y Género</i>	
Sotos-Martínez, Víctor Javier; Ferriz-Valero, Alberto; Baena Morales, Salvador y Tortosa-Martínez, Juan .....	1226
<i>Aprendizaje basado en juegos activos para el aprendizaje en Educación Infantil</i>	
Suárez-Manzano, Sara y de la Torre-Cruz, Manuel J.....	1236
<i>Cómo Dios es Verdad en el Libro de la Contemplación en Dios (1272-1273) de Ramon Llull (1232-1316)</i>	
Tebaldi Meira, Gabriel.....	1244
<i>Fomento de vocaciones científicas desde el juego y las preguntas: construcción de un directorio de 80 interrogantes desde la ciencia, la educomunicación y los videojuegos</i>	
Tejedor, Santiago; Recoder, María José y Pulido, Cristina .....	1252
<i>El pòdcast a l'aula: l'alumnat com a creador de continguts sonors. Implementació del pòdcast com a model de docència inversa en l'Educació Superior</i>	
Terol Bolinches, Raúl; Mas Castells, Josep Àngel; Alonso López, Nàdia y Fernández Planells, Ariadna .....	1263
<i>Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource</i>	
Torralba-Burrial, Antonio & García-Sampedro, Marta .....	1276
<i>Las posibilidades de las narrativas transmedia aplicadas a la enseñanza universitaria en España</i>	
Torres-Martín, José Luis; Castro-Martínez, Andrea y Díaz-Morilla, Pablo.....	1288
<i>La investigación de los diferenciales de género en el liderazgo académico: potencialidades del hacer narrativo</i>	
Urrea-Solano, Mayra; Merma-Molina, Gladys y Gavilán-Martín, Diego .....	1299
<i>Relación escuela y servicios sociales: la educación como bienestar compartido</i>	
Varela Crespo, Laura .....	1310
<i>La representació escènica musical i els ODS. Una experiència basada en la cantata infantil «L'Arbodissea i els vents del món»</i>	
Vicens Vidal, Francesc .....	1321
<i>Three Problems of Legal Education in China</i>	
Yang Yang.....	1331
<i>Study on the Current Situation and Countermeasures of Education with Disabilities in China</i>	
Yang Yang.....	1340



## Introducción

---

La Educación es uno de los motores de transformación social más poderoso que existen. Como medio y como fin, al mismo tiempo, tiene el poder de llegar a cualquier persona y dotarla de los conocimientos que requiere, necesita o desea adquirir. A la vez, es, en sí, la vía de generación de nuevos conocimientos y de métodos para poder, por un lado, mejorar las posibilidades y calidades del dicho conocimiento y, por otro, posibilitar su transmisión. La Educación iguala la sociedad por encima de las diferencias de género, etnia, situación económica, discapacidades y cualquier otro aspecto que pueda generar una brecha social. Es, como decimos, medio y fin en sí misma, y cualquier actuación de mejora específica sobre la Educación, repercute, para bien, en toda la sociedad.

La posibilidad de generar conocimiento y transmitirlo a la sociedad, de modo inclusivo y con vocación en pro de los valores, es un bien estratégico para dicha sociedad. Podemos citar un ejemplo clásico al respecto, como es la guerra del Peloponeso. Este conflicto armado (431 a. C.-404 a. C.) enfrentó a la Liga de Delos, con Atenas al frente, y la Liga del Peloponeso, con Esparta como líder. Lo que, en principio, pudiera parecer que era una confrontación para controlar áreas de influencia económica, fue mucho más: una verdadera guerra entre concepciones opuestas en cuanto al Estado y la Educación. La guerra del Peloponeso se saldó con la derrota de Atenas, no solo en lo militar, sino también en su reducción a gobierno títere de los vencedores, con el entusiasta colaboracionismo de la minoría oligárquica ateniense. ¿Qué dejó tras de sí la vencedora, Esparta? Poca cosa o prácticamente nada en el conocimiento occidental, más allá de su casi omnímoda maestría bélica. La oligarquía que caracterizaba a Esparta poco pudo ofrecer en términos de innovación y diversidad, claves para el conocimiento. Atenas, a pesar de resultar derrotada en la guerra del Peloponeso y a pesar de ser tiranizada por los vicarios de Esparta a consecuencia de ello, ha legado a la Humanidad las bases del conocimiento.

El conocimiento es, pues, el elemento valioso en cualquier sociedad, y la actual sociedad de la información no es una excepción. Es por ello que el libro que nos honramos en presentar pretende ser una gota de agua en el oceánico conocimiento de nuestra sociedad actual. Se trata de abrir el conocimiento, no a las oligarquías, sino a todas y a todos, de modo inclusivo. Con este fin se ha editado el presente libro, el cual está conformado por numerosas contribuciones firmadas por personal docente e investigador de prestigiosas instituciones educativas, especialmente universidades. Se trata de un conjunto de aportaciones hilvanadas de forma coherente y lógica para generar nuevas ideas en el contexto educativo actual. Es, en definitiva, un canto a la libertad de pensamiento, y siempre con el interés de dotarlo de valores en pro de los derechos de la persona y del bien común. Ello es un derecho inalienable de la sociedad; y también es un deber que no se debe procrastinar, sino más bien al contrario: debe ser respetado, atendido, incentivado y promovido día a día.

José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb,  
Rosabel Martínez-Roig y Juan-Francisco Álvarez-Herrero

# El rol del educador o educadora durante el juego de bloques: estudio de caso de una escuela infantil 0-3 años

---

Franco López, José Pablo

*Departamento de Pedagogía e Didáctica, Universidade de Santiago de Compostela (España)*

**Abstract:** Children from zero to three years old use the play as a fundamental tool for their learning and development. The role of the educator during game is important and necessary at many levels. The type of intervention carried out by tutor in early childhood education conditions and modulates the children's response. The objective of this work was to discover what type and how often kid's educators intervene in constructive play and what influence they have on it. For that purpose, a case study was performed using a mixed research methodology in a two–three-year-old classroom, using the unit blocks designed by Pratt. The main study method was observation through the collection of quantitative data applying different instruments for the analysis of the last three sessions of the 15 registered. Semi-structured interviews were conducted with educators as a complementary technique. The main results indicated that the value of the close accompaniment of the adult during the play, as well as punctual interventions during it with an open communication and following the interests of the child, promoted the affluence, enrichment and complexity of the game, ensuring a safe space avoiding the appearance of conflicts.

**Keywords:** early childhood education, constructive play, unit blocks, role of educator, scaffolding.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día nadie pone en duda que el juego es básico para el desarrollo cognitivo, motor, sensorial, social... de los niños y niñas de cero a tres años. Por tanto, al igual que sucede con las políticas de la infancia que no se pueden elaborar sin contemplar el juego como derecho del niño o niña (Bantulà y Payà, 2019), tampoco se puede dejar de prestar atención al mismo desde la investigación por ser un tema recurrente. El presente trabajo se centra en el papel que desempeña el educador o educadora durante el juego constructivo con bloques de madera. La importancia de esta investigación radica en dos aspectos fundamentales. La primera tiene que ver con poner en valor el juego de bloques, pues “ha recibido menor atención en la literatura y raramente es incluido en la formación de profesores. Sin embargo, puede contribuir grandemente al desarrollo. Durante este juego los niños realizan papeles imaginarios, transforman simbólicamente objetos, y manifiestan comportamientos verbales y sociales elaborados” (Loizou y Trawick, 2022, p. 161).

La mayoría de los estudios investigan este juego con niños y niñas de más de tres años y son escasos aquellos que se centran en las primeras edades como es el caso de este trabajo. La segunda razón es evidenciar el papel tan importante que tiene el educador o educadora a la hora de intervenir durante el juego de los pequeños y pequeñas apoyando de manera efectiva dicho juego.

En primer lugar, antes de profundizar en el juego de bloques, es necesario destacar cómo se entiende el rol del educador o educadora en la escuela infantil desde un punto de partida respetuoso con las necesidades y motivaciones de los niños y niñas, así como con sus aprendizajes que realizan de forma autónoma, respetando siempre su juego libre y sus propios proyectos mientras juegan. “Si no hay libertad en el juego, no hay posibilidad de exploración, aventura, asombro, descubrimiento, relación y creación, elementos fundamentales a la hora de aprender” (Villaroel *et al.*, 2022, p. 24).

Para comprender los tipos de intervención posibles y descubrir cuales son más apropiados, se puede partir de dos dimensiones: “el *nivel de directividad* de la intervención, es decir, la opción del adulto de aportar nuevas ideas, conocimientos o informaciones o, por el contrario, mantenerse al margen. Por otro, la *sintonía con el niño*, es decir, si la intervención del adulto se hace teniendo en cuenta el hacer del niño” (Pedreira, 2018, p. 10).

La relación entre ambas dimensiones establece cuatro tipos de intervención: la que ignora (se obvia al niño o niña); la que impone (no se respeta el juego o las ideas del pequeño o pequeña); la que escucha (se dan todas las oportunidades, pero no nueva información); la que dialoga (se introducen nuevas vías, pero respetando las ideas o el juego del niño). Estas dos últimas intervenciones son las que conseguirán respuestas más activas por parte de las criaturas (Pedreira, 2018).

Como se explica, pueden ser varias las formas con las que un educador o educadora interviene durante el juego y esto puede generar un dilema ya que, “una implicación excesiva puede disminuir las experiencias de juego de los niños y, por otro lado, la no implicación puede hacer perder importantes oportunidades de guía en el juego de los niños” (Loizou y Trawick, 2022, p. 4).

Teniendo presente la base anterior, se puede afirmar que generalmente en la educación infantil de cero a tres años hay dos posibilidades de intervención, que son similares a las dos últimas establecidas por Pedreira (2018): aquella en la que prima sólo la presencia atenta al juego; o bien en la que se da un paso más, realizando intervenciones que enriquezcan el juego, siempre partiendo de los intereses de los niños y niñas.

Así pues, en la primera situación de intervención el educador o educadora es un “acompañante del proceso de aprendizaje de las criaturas, facilitándoles aquellos recursos, herramientas y espacios que les permitan ser los protagonistas de su proceso de aprendizaje, para que este sea realmente significativo y sostenible en el tiempo” (Lladós, 2019, p. 77). Igual de importante es la disposición que se tiene hacia los niños y niñas, ya que, “a través de una mirada sostenida, una actitud solícita y un acompañamiento respetuoso, somos facilitadores de aprendizajes significativos para pequeños y pequeñas” (Llinares y Mantilla, 2021, p. 49).

Un ejemplo de este tipo de intervención sería la que se lleva a cabo durante el cesto de los tesoros o el juego heurístico descritos por Elinor Goldshmid o la pedagogía de Emmi Pikler, en la que el educador o educadora se centra en el desarrollo libre del niño o niña en un ambiente organizado con materiales adecuados y en el acompañamiento de éste esperando su propia iniciativa.

La segunda de las intervenciones tiene como base la anterior y parte de la premisa de que “no alcanza solo con ofrecer espacios de juego, también es necesario que los docentes nos involucremos y los habitemos, así promovemos que los niños lo puedan hacer” (Kac *et al.*, 2019, p.36). Esta intervención no pretende dirigir el juego sino enriquecerlo. Un ejemplo muy ilustrador es el que describen Palacios y Paniagua (2005) que presentan diferentes estrategias de intervención a la hora de acompañar de cerca los aprendizajes de los pequeños y pequeñas. Concretamente estando un paso por detrás o un paso por delante:

vamos un paso por detrás de una niña cuando la observamos, cuando nos enganchamos a su juego, cuando la seguimos en sus intereses o la animamos a decidir [...] el paso por detrás debe convertirse en un paso por delante: seguimos al niño para actuar, para ver si el andamio que le prestamos está bien ajustado, si debemos intervenir más o menos, si es más adecuada ésta o aquella propuesta. (Palacios y Paniagua, 2005, p. 198)

Este tipo de intervenciones se suelen dar en situaciones de pequeño grupo y son intervenciones que duran poco tiempo. Se denominan *microintervenciones* que son “intensamente personalizadas a

lo largo del día, más frecuentes cuanto más pequeños son los niños, absolutamente prioritarias en los primeros años (0-3), pero necesarias a lo largo de toda la educación infantil” (Palacios y Paniagua, 2005, p. 200).

Una vez definidos los tipos de roles del educador o educadora a nivel general en la escuela infantil, se profundiza a continuación en diversos estudios y trabajos que abordan esta temática en el juego constructivo con bloques, desde diferentes perspectivas de acompañamiento e interacción.

Se inicia esta descripción con algunos de los primeros trabajos sobre la implicación de los educadores o educadoras. Bruce (1992) estudia el enfoque de dejar hacer, el didáctico y el interaccionista, concluyendo que: “dejar hacer tiende a dejar a los niños donde están. El enfoque didáctico solo da a los niños las ideas ‘correctas’. El interaccionista comienza donde está, ayudándoles a usar lo que saben, y para moverse con ellos hacia nuevos conocimientos y comprensión” (Bruce, 1992, p. 20).

El trabajo de Phelps y Hanline (1999) describe 5 niveles de menor a mayor interacción del adulto durante el juego de bloques: 1. Mirando visualmente; 2. Declaraciones no directivas; 3. Preguntas; 4. Declaraciones directivas; y 5. Intervención física.

Gregory *et al.* (2003) llevan a cabo un estudio entre un grupo control y un grupo experimental durante el juego con bloques teniendo un papel de intervención diferente por parte del adulto en cada uno. Llegan a la conclusión de que no es suficiente con que el educador o educadora esté presente para aumentar la complejidad del juego de bloques, siendo necesario un andamiaje verbal para aumentar dicha complejidad.

A continuación, se presentan dos estudios pioneros en el ámbito español centrados en el papel del educador o educadora. En primer lugar, la investigación de Riera (2000) que se centra, entre otros aspectos, en el juego de bloques y establece cuatro tipos de intervención de la educadora: enriquecer la acción, resolver conflictos, centrar la actividad y animar la acción. Los resultados indicaron que en 76 ocasiones se enriqueció la acción; un total de 25 veces se resolvieron conflictos, en 14 situaciones se centró la actividad y, por último, en 7 ocasiones se animó la acción.

En segundo lugar, Arnaiz y Camps (2005) llevan a cabo un taller con un grupo reducido de niños y niñas de dos años empleando bloques de construcción. En este trabajo se establece cual debe ser el rol del educador o educadora durante el desarrollo de este juego, a la hora de iniciarlo, en la situación de construcción y en la finalización del mismo.

Algunas de estas estrategias son: anticipar riesgos, ofreciendo ayudas para evitar caídas; ayudar en la reconstrucción de alguna estructura que se puede caer; ayudar al niño o niña en la comprensión de pequeños problemas; y en el mantenimiento de la búsqueda de alternativas, ante las dificultades para evitar el abandono. Durante la situación de construcción el adulto puede invitar al niño o niña para que se distancie de la construcción y la pueda ver, o bien si algún pequeño no tiene la idea clara de que hacer, puede ayudarle sugiriéndole posibilidades, animándole, construyendo con él o ella...

Finalmente, en estudios más recientes como el de Park (2019) se plantea cual tiene que ser el papel del maestro o maestra para mejorar las cualidades del juego constructivo, centrándose en: la necesidad de dar mucho tiempo al juego constructivo; enfatizar más el proceso que el producto; organizar cerca el área del juego de bloques del área del juego dramático para que sea más diverso y conectado con el simbolismo; hablar con los niños y niñas sobre sus producciones; leerles libros relacionados con la construcción; hablar sobre el proceso de creación y animarlos a elaborar algo concreto; ayudar a concentrarse en el juego con la estimulación de la curiosidad, las necesidades, los intereses, la exploración...; y asegurarse de que hay variedad de piezas y un número suficiente de bloques.

Teniendo en cuenta todos estos trabajos y las diversas opiniones y conclusiones sobre el rol del educador o educadora, en la presente investigación se parte de un estudio de caso que toma como

base un rol que asegura la presencia del adulto durante el juego con bloques y que explora diferentes situaciones de intervención.

Se pretende como propósito general estudiar los tipos de intervención de las educadoras y educadores que facilitan y enriquecen el juego de bloques, identificando aquellas que sirvan para apoyar este juego de manera efectiva y ajustada.

Por último, cabe resaltar que el estudio que se presenta en este capítulo es solo uno de los aspectos observados en la investigación de Franco (2021), en la que se profundiza, por ejemplo, en la complejidad del juego de bloques individual y grupal, en las acciones y relaciones sociales o en las manifestaciones de bienestar de los niños y niñas mientras juegan con este material.

## 2. OBJETIVOS

- a) Descubrir el número de intervenciones que realizan las tutoras durante el juego de bloques en el aula de 2 a 3 años.
- b) Detectar el tipo de intervenciones que llevan a cabo las tutoras mientras los niños y niñas juegan con los bloques de madera en un rincón del aula.
- c) Describir las opiniones de las tutoras en relación con su intervención cuando los pequeños y pequeñas juegan con los bloques de construcción.

## 3. MÉTODO

Se realiza un estudio de caso empleando una metodología de investigación mixta (cuantitativa y cualitativa). Este tipo de metodología es de uso habitual en las ciencias de la educación, cuando lo que se pretende es comprender sistemas complejos como pueden ser las escuelas entendidas como casos (Creswell y Plano, 2018).

La observación directa y no participante de la intervención de las tutoras durante el juego con bloques es el método de estudio principal. Se lleva a cabo una recogida de datos cuantitativos mediante el registro continuo de cada sesión y el muestreo temporal, empleando un instrumento elaborado *ad hoc* para el análisis de las tres últimas sesiones de las 15 registradas.

Para la recogida de los datos cualitativos se diseña y realiza una entrevista semiestructurada con los tutores o tutoras de cada aula después del estudio, empleando sus reflexiones para complementar el análisis.

El tipo de bloques usados son los bloques unidad (*Unit Blocks*) diseñados en 1913 por Pratt (2014). Son materiales sin pintar y sin dibujos con unas medidas determinadas que favorecen la estabilidad y manipulación a la hora del juego constructivo. Se ponen a disposición de los niños una cantidad suficiente de piezas de diferentes formas y tamaños.

### 3.1. Diseño de la investigación

El material seleccionado para este estudio conforma un rincón de juego en el aula, el cual está permanente durante todo el tiempo que dura el mismo. De esta forma, todos los alumnos y alumnas pueden ir y salir cuando quieran de ese rincón y usar los bloques presentes en el mismo. En este trabajo se propone un rol para las tutoras durante este juego que parte del acompañamiento en dicho rincón, diseñando una serie de intervenciones que pueden llevar a cabo mientras los pequeños y pequeñas juegan de forma libre y espontánea con los bloques de construcción de madera.

Se le pide a la tutora que está en este rincón, pues la compañera está pendiente del resto del aula, las siguientes acciones:

- a) Permitir la libertad de acción y elección, así como el juego libre y espontáneo del niño o niña.
- b) Estar cerca del rincón (a 1 metro de las piezas más o menos).

- c) En la medida en que la dinámica del aula lo permita, estar sentada en el suelo moviéndose de ese lugar solo cuando sea imprescindible para:
- Atender las necesidades básicas de los niños y niñas.
  - Resolver los conflictos que puedan aparecer entre los pequeños y pequeñas pero dando el tiempo suficiente para que lo puedan resolver entre ellos.
  - Garantizar la seguridad.
- d) En la interacción con el alumnado empleará estrategias para:
1. Enriquecer la acción/apoyar la complejidad de las estructuras realizadas.
  2. Prevenir y resolver problemas o conflictos.
  3. Apoyar la representación por parte de los niños y niñas del proceso o de las producciones.
  4. Centrar la actividad/apoyar en la frustración en las dificultades que invitan al abandono del juego.
  5. Otro tipo de intervenciones.

Así mismo, se establecen una serie de acciones que no pueden llevar a cabo pues condicionarían el juego del niño o niña y la investigación. Son las siguientes:

- Impedir el movimiento de los niños y niñas por los diferentes rincones del aula.
- Moverse de forma innecesaria por el espacio.
- Impedir que los pequeños y pequeñas trasladen el material, tanto en el propio rincón, como en el resto del aula.
- Dirigir el juego o realizar comentarios del tipo: ‘muy bien’, ‘qué bien lo haces’, ‘qué torre más grande’, ‘qué casa tan bonita’...
- Hacer preguntas sobre lo que realiza el pequeño o pequeña. Por ejemplo: ‘¿Qué es esto que has realizado?’.
- Presentar un modelo de construcción, ni usando piezas, ni fotografías, ni dibujos.
- Construir una estructura.

### 3.1.1. Instrumentos

Se diseña un instrumento para la recogida del número y tipo de intervenciones de las tutoras, que se corresponden con las cinco estrategias mencionadas anteriormente. Para este diseño se tienen en cuenta los trabajos de Riera (2000), Gregory *et al.* (2003), Arnaiz y Camps (2005) y Palacios y Pania-gua (2005). La tabla 1 recoge las intervenciones posibles en las categorías diseñadas.

**Tabla 1.** Tipos de intervención de las tutoras.

<b>1ª) Enriquecer la acción/apoyar la complejidad de las estructuras realizadas</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acompañar el juego del niño o niña mostrando interés y empatía, empleando la mirada y la sonrisa como aspectos clave en la interacción.</li> <li>2. Comunicarse con el niño o niña para describir lo que está haciendo.</li> <li>3. Hacer preguntas abiertas (por ejemplo: ‘¿qué pasaría si...? ¿cómo puedes usar esta pieza de forma diferente?’).</li> <li>4. Realizar afirmaciones sobre las posibilidades del uso de las piezas (por ejemplo: ‘antes un niño usó dos piezas; María dejó un hueco por el medio...’).</li> </ol>
<b>2ª) Prevenir y resolver problemas o conflictos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Garantizar la seguridad de los niños y niñas.</li> <li>6. Proponer un espacio de juego alternativo.</li> <li>7. Resolver los conflictos que puedan aparecer entre los niños y niñas pero dando el tiempo suficiente para que lo puedan resolver entre ellos.</li> <li>16. Regular las relaciones.</li> </ol>

---

### 3ª) Apoyar la representación por parte de los niños y niñas del proceso o de las producciones

---

8. Comentar con el niño o niña con la construcción presente, las formas y características de la construcción.
  9. Realizar fotografías digitales desde diferentes perspectivas, para en algún momento hablar con los niños y niñas sobre ellas.
  10. Otras posibilidades de dibujo o representación tridimensional.
  15. Mostrar fotos de las construcciones realizadas por los niños y niñas.
- 

### 4ª) Centrar la actividad/apoyar en la frustración en las dificultades que invitan al abandono del juego

---

11. Ayudar a mantener la calma.
  12. Ayudar en la reconstrucción. Facilitar una pieza al niño o niña si la solicita.
  13. Comprender los pequeños problemas.
- 

### 5ª) Otro tipo de intervenciones

---

14. Hablar con un niño o niña que no está construyendo.
- 

Las intervenciones 14, 15 y 16 se añaden durante el transcurso de la observación ya que no estaban presentes en el diseño inicial.

En lo referido a la técnica de la entrevista, y dado su carácter complementario, es necesario destacar que, del guion de preguntas elaborado que contiene otras categorías o temas generales de la investigación y que fue validado previamente por un conjunto de expertos, se extraen para este artículo exclusivamente dos de las cuestiones que tienen que ver con la categoría del rol del adulto durante el juego con bloques y que plantean lo siguiente: ¿Cómo valoras el rol que tuviste que desenvolver? ¿Cómo te sentiste?

## 3.2. Participantes

Se selecciona, para llevar a cabo la investigación, el aula de 2 a 3 años de una escuela infantil pública que pertenece a la *Rede de Escolas Infantís de Galicia (A Galiña Azul)*. La muestra es no probabilística por conveniencia, estando formada por todo el alumnado matriculado en este aula (7 niñas y 10 niños) y 1 educadora y 1 maestra tutoras de este grupo.

Esta escuela, al igual que todas las de esta red, tienen pareja educativa en los momentos más significativos de la jornada escolar y las tareas a realizar, independientemente de la categoría (maestra o educadora) se comparten a partes iguales entre las profesionales encargadas del aula (tutoras del grupo).

## 3.3. Procedimiento

Las 15 sesiones se desarrollaron durante tres meses a través de un calendario planificado con el centro y a la hora de la jornada que la pareja de tutoras escogió. Concretamente, durante el momento de juego libre que en la escuela se lleva a cabo de 11:00 a 12:00 de la mañana.

Las sesiones son grabadas realizando un registro continuo desde que se inicia el juego hasta que los niños o niñas abandonan el espacio, o se debe de recoger para pasar a otra rutina de la escuela.

Se decide analizar las tres últimas sesiones empleando un muestreo temporal cada 5 minutos del tiempo total de la sesión. Pasado este tiempo se detiene el vídeo y se observa y registra que tipo o tipos de intervención de la tutora se están produciendo durante 20 segundos.

Para la presentación de los datos cuantitativos analizados se elaboran representaciones gráficas que son llevadas a cabo con el software de hojas de cálculo de Microsoft. La entrevista se realiza antes y después del trabajo de campo y una vez finalizada se transcribe empleando el software de Linux Transcriber. En este trabajo se presentan de forma complementaria algunas de las respuestas dadas a las preguntas relacionadas con la intervención de las tutoras.

En relación con los principios éticos de la investigación es importante resaltar que se solicita la autorización por escrito a los gestores de las escuelas públicas para realizar el trabajo de campo. Igualmente se pide autorización firmada por parte de las familias de los niños y niñas para realizar la grabación durante el juego, cumpliendo con los Estándares Internacionales sobre Protección de Datos y de Privacidad y los específicos del comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. Igualmente, bajo los mismos criterios, se pide autorización por escrito a las tutoras para ser grabadas y utilizar sus respuestas en la entrevista solo con fines de investigación.

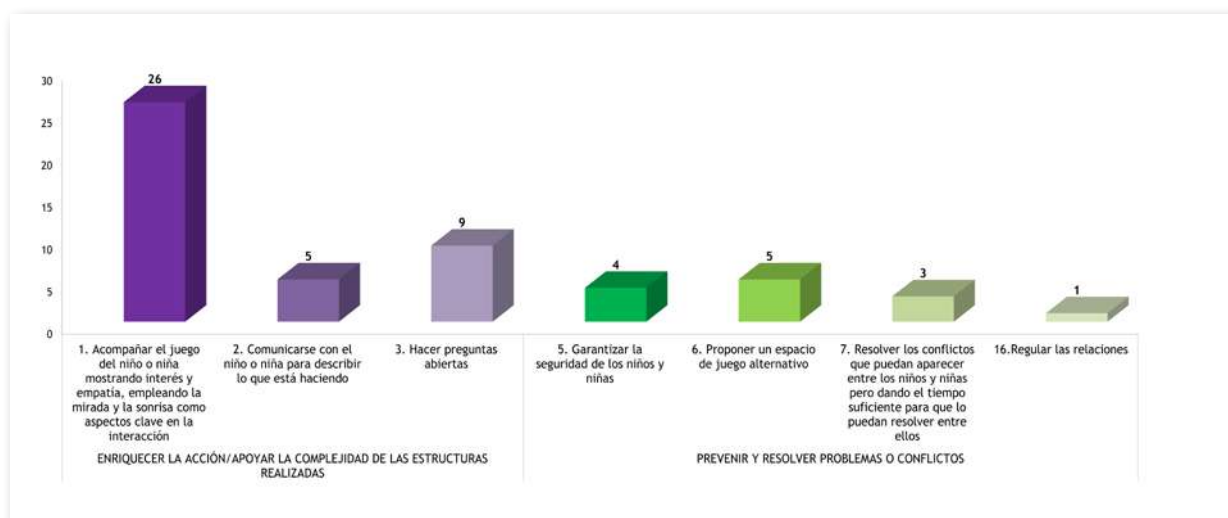
Por otra parte, para garantizar el anonimato del alumnado y de las escuelas no se nombran nunca dichos centros con la intención de conseguir mayor confidencialidad y anonimato. Si en algún momento se nombrase a un niño o niña se hace con tres letras que fueron dadas de forma aleatoria a cada pequeño o pequeña.

#### 4. RESULTADOS

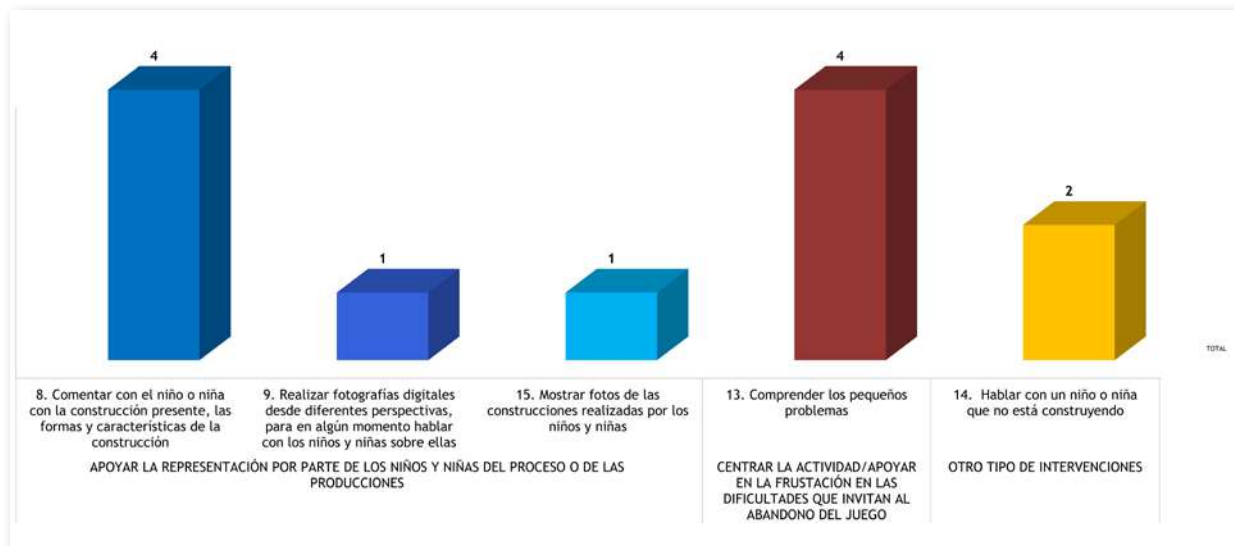
En primer lugar, hay que resaltar que del número total de alumnado de la muestra jugaron en el rincón de bloques los siguientes: sesión 13 (cuatro pequeñas y siete pequeños); sesión 14 (cuatro niñas y tres niños); y sesión 15 (tres pequeñas y siete pequeños). Esta variedad se debe a que el rincón era abierto y podían jugar con los bloques de forma libre cuando quisieran en el espacio de juego estipulado.

Cada una de las sesiones se llevó a cabo en un tiempo diferente ya que el juego finalizaba cuando ya no había niños o niñas en el rincón o bien cuando había que pasar a otra rutina. Así pues, la sesión 13 tuvo una duración total de juego de construcción con bloques de 43'33", la número 14 de 44'53" y por último la sesión 15 una duración de 47'19".

El número total de intervenciones que se registró en las tres sesiones en los diferentes muestreos temporales fue de 65, distribuidos de la siguiente forma: enriquecer la acción/apoyar la complejidad de las estructuras realizadas se dio en 40 ocasiones; prevenir y resolver problemas o conflictos sucedió 13 veces; apoyar la representación por parte de los niños y niñas del proceso o de las producciones se produjo en 6 situaciones; centrar la actividad/apoyar en la frustración en las dificultades que invitan al abandono del juego ocurrió en 4 ocasiones; y otro tipo de intervenciones tuvieron lugar 2 veces. En las figuras 1 y 2 se detallan los diferentes tipos de intervención que se corresponden con estas cinco estrategias de intervención.



**Figura 1.** Número y tipo de intervenciones producidas durante el juego sobre las estrategias de enriquecer la acción/apoyar la complejidad de las estructuras y prevenir y resolver problemas o conflictos.



**Figura 2.** Número y tipo de intervenciones producidas durante el juego sobre las estrategias de apoyar la representación por parte de los niños y niñas del proceso o de las producciones, de centrar la actividad/apoyar en la frustración en las dificultades que invitan al abandono del juego (nº 13) y otro tipo de intervenciones (nº 14).

Por último, para complementar los datos obtenidos, se muestran algunas ideas finales extraídas de las respuestas de la entrevista de las tutoras sobre su valoración en relación con los diferentes tipos de intervención que tenían que llevar a cabo y como se sintieron al respecto.

La presencia de la tutora en el espacio de juego es bien valorada pues anima a más niños o niñas a ir a jugar: ‘La presencia física en el espacio concreto. Cuando nosotras estamos presentes en una actividad van más’.

El rol que desarrollaron se ajusta a lo solicitado en el diseño inicial ya que, principalmente acompañaron a los niños y niñas y realizaron preguntas abiertas: ‘¡Pues acompañar! Ver lo que hacen, estar pendientes. Que a ellos también les gusta que estés allí mirando qué construyen... ¡Interactuar con ellos! [...] También preguntarles como podíamos avanzar en la construcción. Como podían modificarla’; ‘Acompañarlos en el juego, aunque no pueda dirigir la actividad, ni pueda influir en esa construcción, pero sí motivarlos’.

Algunos ejemplos de las preguntas abiertas realizadas son los siguientes: ‘¿Y ahora como podemos hacer? ¿Y ahora podemos hacerlo más alto? [...] ¿Y si le ponemos otra pieza y la hacemos más grande?’; ‘¿Cómo podemos hacer para pasar por debajo? También preguntarles como podíamos avanzar en la construcción’.

Igualmente, sus intervenciones se centraron en prevenir y resolver los conflictos dejando tiempo suficiente para su resolución por parte de los pequeños y pequeñas: ‘Como mediadora a nivel de conflictos, cuando ocurría algún conflicto por alguna pieza o algo’. Una estrategia para prevenir las posibles situaciones conflictivas era proponer un espacio de juego alternativo: ‘La organización del espacio, para que uno no tropezara con la construcción de otro, porque se enfadaban cuando se les caían’; ‘Intentar regular un poco los espacios. Mira aquí está no sé quién, pues mejor que pongas un poco allí. Para que no hubiese los choques porque sin querer mueven una pierna y tiraban una construcción’.

Finalmente, las tutoras argumentan que las mayores dificultades a las que se enfrentaron fueron a la hora de no poner nombre a las construcciones realizadas y darles alternativas de juego para conseguir que los niños y niñas cambiasen de fase constructiva. En palabras de las tutoras: ‘Sí que iba pensando en plan, a ver, ¿esto podía decirlo o no! Vamos a hacer una..., no una torre no... vamos a hacer...,

venga una construcción’. ‘Me costó mucho no agarrar piezas y darlas [...] Cuando estaban haciendo alguna construcción: y ahora iba estupenda esta pieza... A mí me costó mucho no darles esa pieza’; ‘Darles alternativas de juego..., pero era como que en mi mente quería, ¡bien! ¡Vamos a hacer así! Y les invitaba, ¿no? A ver, ¿esto dónde lo podemos poner? Pero hacía, ¡puff! ¡A mí eso no me interesa! Y como, pues nada, quedó ahí... Para mí fue lo más difícil que hicimos’.

## 5. DISCUSIÓN Y/O CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, que se centra en descubrir el número de intervenciones que realizan las tutoras durante el juego de bloques en el aula de 2 a 3 años, se destaca que el número total registrado en el muestreo temporal fue de 65. Esta cantidad es suficiente y representativa para todas las categorías que engloban los diferentes tipos de intervención estudiados en las tres sesiones.

Los resultados reflejan el valor del acompañamiento de las tutoras durante el juego ya que es el tipo de intervención más elevado. Esta situación concuerda con la importancia que se le da a esta presencia en los diferentes modelos pedagógicos como el de la pedagogía Pikler, o en experiencias de juego como el cesto de los tesoros o juego heurístico y el valor del juego libre de los niños y niñas. Así mismo, este resultado es similar al del estudio de Riera (2000) sobre el juego constructivo con bloques en el que también fue la categoría más elevada.

Realizar preguntas abiertas y comunicarse con el niño o niña para ver lo que está haciendo fueron el segundo y tercer resultado más alto. Esto indica que las tutoras se ajustaron al perfil propuesto y que se evidencian intentos de enriquecer la acción y/o apoyar la complejidad de las estructuras elaboradas. Por tanto, este trabajo está en la línea con las microintervenciones propuestas por Palacios y Paniagua (2005), con el uso del tercer nivel de interacción establecido por Phelps y Hanline (1999) y con la necesidad de llevar a cabo un andamiaje verbal para aumentar la complejidad, tal y como apunta Gregory *et al.* (2003).

El bajo número de conflictos existentes destaca que las tutoras realizaron una adecuada labor de prevención, proponiendo principalmente espacios de juego alternativos, y éstos se pueden encarar con los resultados de Riera (2000) en el que este tipo de intervención fue el segundo más elevado.

Al igual que en el estudio de Park (2019), en el presente trabajo también se registraron situaciones en las que las tutoras hablaban con los pequeños y pequeñas sobre sus producciones comentando las formas y características.

Esta breve discusión sobre el segundo objetivo del trabajo que, es detectar el tipo de intervenciones que llevan a cabo las tutoras mientras el alumnado juega con los bloques de madera en un rincón del aula, permite evidenciar el valor del acompañamiento y del empleo de intervenciones bien ajustadas al juego de los niños y niñas por parte de los adultos, tal y como apuntaban Pedrera (2018) o Loizou y Trawick (2022).

Respecto al último objetivo, describir las opiniones de las tutoras en relación con su intervención cuando los pequeños y pequeñas juegan con los bloques de construcción, es importante destacar que su visión sirve para reforzar los datos obtenidos, siendo un claro referente de contraste que da coherencia y rigurosidad a la investigación realizada. Sus respuestas fortalecen: que la presencia en el espacio por parte de la educadora es fundamental para que jueguen más niños o niñas en el rincón de bloques; que desarrollaron un rol de acompañamiento realizando preguntas abiertas para avanzar en la construcción, siendo esta la mayor de las dificultades sentidas durante el proceso; y que intervinieron en escasos conflictos, intentando evitarlos previamente usando estrategias como proponer un espacio de juego alternativo.

Cabe resaltar que la principal limitación encontrada en esta investigación fue la interpretación de lo que los niños y niñas decían, lo cual ayudaba a entender la intervención de las tutoras. Esta limitación es propia de la edad de los pequeños y pequeñas, y para futuras ocasiones sería bueno disponer de mejores medios técnicos a la hora de hacer el registro del audio. Igualmente sería recomendable en un futuro próximo realizar estudios similares para poder comparar resultados y así poder generalizarlos.

Con este trabajo se concluye, en primer lugar, que es fundamental que el educador o educadora se encuentre sentado o sentada a una distancia próxima del rincón de juego que le permita acompañar a los niños o niñas de dos a tres años mientras juegan con bloques, y que su presencia es un factor importante para que acudan más niños y niñas.

En segundo lugar, ya que las intervenciones más numerosas se dan a la hora de enriquecer la acción o complejidad de las estructuras elaboradas, no se trata solo de acompañar el juego, sino que la comunicación con el niño o niña para describir lo que está haciendo y emplear preguntas abiertas (del estilo: ¿qué pasaría si...? ¿cómo se puede usar esta pieza de forma diferente?) son dos tipos de intervenciones muy adecuadas a la hora de llevar a cabo el juego de bloques.

Por último, los escasos conflictos detectados, ponen de manifiesto que un buen trabajo preventivo por parte del educador o educadora es fundamental en el juego de construcción, siendo las intervenciones más apropiadas las de comprender los pequeños problemas que puede tener el niño o niña y proponer un espacio de juego alternativo para evitar, por ejemplo, tirar una construcción de forma involuntaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, V. & Camps, J. (2005). *Taller de construcciones. ¿Cómo lo hacemos? Aula de Infantil*, (26), 7-10.
- Bantulà, J. & Payà, A. (2019). *Jugar: un derecho de la infancia*. Graó.
- Bruce, T. (1992). Children, adults and blockplay. En P. Gura (Ed.), *Exploring learning: Young Children and Blockplay* (pp. 14-26). Paul Chapman Publishing Ltd.
- Creswell, J. W. & Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Franco, J.P. (2021). *O xogo de construción con bloques en nenos e nenas de 2 a 3 anos: estudo descritivo da calidade de contextos, procesos e resultados* [Tesis doctoral]. Minerva. Universidade de Santiago de Compostela. <https://dspace.usc.es/xmlui/handle/10347/26971>
- Gregory, K. M., Kim, A. S. & Whiren, A. (2003). The effect of verbal scaffolding on the complexity of preschool children's block constructions. En D. E. Lytle (Ed.), *Play and Educational Theory an Practice* (pp. 117-134). Praeger.
- Kac, M. Renée, M. & Urcola, D. (2019). *El juego y el jugar en el Jardín Maternal. El Jardín Maternal, un lugar donde el enseñar y el aprender se hacen jugar*. Novedades Educativas.
- Lladós, L. (2019). *Ser maestr@ en el 0-3*. Graó.
- Llinares, C. & Mantilla, I. (2021). *Materiales 0-3*. Graó.
- Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (Eds.) (2022). *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives*. Routledge.
- Palacios, J. & Paniagua, G. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza.
- Park, J. (2019). The Qualities Criteria of Constructive Play and the Teacher's Role. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(1), 126-132. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201796.pdf>

- Pedreira, M. (2018). Intervenir, no interferir: el adulto y los procesos de aprendizaje. *Aula de infantil*, (96), 9-13. <https://is.gd/KoVM4f>
- Phelps, P. & Hanline, M. F. (1999). Let's play blocks! creating effective learning experiences for young children. *Teaching Exceptional Children*, 32(2), 62-67. <https://doi.org/10.1177/004005999903200209>
- Pratt, C. (2014). *I Learn from Children: An Adventure in Progressive Education*. Grove Press.
- Riera, M. A. (2000). *Análisis de situaciones de enseñanza/aprendizaje en la primera infancia desde una perspectiva interaccionista: Proyectos con objetos y materiales no estructurados* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de las Islas Baleares.
- Villaroel, K., Saldaña, D. & Mena, C. (2022). El juego en niños y niñas menores de tres años: tensiones entre el respeto por la libertad y la intencionalidad. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(1), 23-36. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2471>

## Transformando la educación a través del conocimiento

La educación es uno de los motores de transformación social más poderoso que existen y ejerce como instrumento de cohesión social, igualando las diferencias de género, etnia, situación económica, etc. La investigación educativa es, pues, una actividad estratégica: las mejoras en educación repercuten en el conjunto de la sociedad. Es en este contexto donde se sitúa el presente volumen, titulado *Transformando la educación a través del conocimiento*. Esta obra recoge un total de 127 capítulos con experiencias de investigación teórica y aplicación práctica sobre experiencias concretas de innovación docente. Las contribuciones, centradas en áreas educativas diversas (educación lingüística, artística, en ciencias sociales y ambientales, etc.) y de diferentes niveles educativos (tanto de los preuniversitarios, como de educación superior), tienen en común que ofrecen una mirada renovada sobre los retos que debe enfrentar la educación actual: la inclusión educativa, la integración de las TIC en la educación, la transición entre diferentes niveles educativos, la igualdad de género o la educación emocional son, entre muchos otros, algunos de los temas abordados. El presente volumen, pues, quiere contribuir a la difusión de algunas de las aportaciones más recientes que contribuyen al progreso del conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad actual.

**José María Esteve Faubel** es Doctor en Historia (premio extraordinario), Catedrático de Música de la Universidad de Alicante [UA].

**Aitana Fernández-Sogorb** es Doctora en Investigación Educativa y Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante.

**Rosabel Martínez-Roig** es Profesora Asociada en el Dpto. de Didáctica General y Didácticas Específicas (DDGDE) de la Universidad de Alicante (UA).

**Juan-Francisco Álvarez-Herrero** es Licenciado en Ciencias Químicas y Doctor en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento. Es profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante.