

Delfín Ortega-Sánchez y
Alexander López-Padrón
(eds.)

Educación y sociedad: claves interdisciplinarias

Educación y sociedad: claves interdisciplinarias

Delfín Ortega-Sánchez y Alexander López-Padrón (eds.)

Octaedro 
Editorial

COLECCIÓN: Universidad

TÍTULO: *Educación y sociedad: claves interdisciplinarias*

EDICIÓN:

Delfín Ortega-Sánchez
Alexander López-Padrón (eds.)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou, Università Ca' Foscari Venezia
Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Antonio Cortijo, University of California at Santa Barbara
Prof. Dra. José María 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. Mariana González Boluda, University of Leicester
Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí
Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València
Prof. Dra. María Paz Prendes Espinosa, Universidad de Murcia
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)

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 2023

© De la edición: Delfín Ortega-Sánchez y Alexander López-Padrón

© 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: 978-84-10054-35-6

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

Prólogo.....	1
<i>Evaluación continua en el área de contabilidad/finanzas</i> David Abad Díaz, Raúl Iñiguez Sánchez, Francisco Poveda Fuentes.....	3
<i>Plan de intervención para el desarrollo de las funciones ejecutivas y el pensamiento en educación infantil</i> Judit Rebeca Acebes Gozalo	17
<i>La ¿mala? educación: alfabetización audiovisual y personajes LGBTQ+ en la divulgación de Pedro Almodóvar en TikTok</i> <i>Bad? education: media literacy and LGBTQ+ characters in Pedro Almodóvar's TikTok outreach</i> Javier Acevedo Nieto, María Marcos Ramos	29
<i>Origen de las desigualdades por sexo en el aula de Primaria. Un estudio de caso</i> Marta Adell-Espartosa, Liberto Carratalà Puertas.....	40
<i>Valoración del alumnado sobre la metodología de resolución de casos prácticos en la asignatura de Educación Social e Intercultural</i> Teodora Agudo Valiente, Marta Cebollada Usón, Camino Felices Caudevilla.....	51
<i>El huerto como contexto educativo para el desarrollo de competencias en sostenibilidad y en ciencia en alumnado universitario</i> Fátima Aguilera Padilla	60
<i>Interconectando aprendizajes científicos y matemático-estadísticos en el profesorado en formación inicial a través del estudio de la huella de carbono</i> Fátima Aguilera Padilla, Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	71
<i>Redes culturales entre el Mediterráneo y el área norteafricana a través del ejército romano</i> Almansa Fernández, Marco.....	84
<i>Educación Física en Primaria. Enseñanza competencial a través del Design Thinking</i> Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo, María del Carmen del Amo Chicharro, Ángel Luis González Olivares	94
<i>Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos para Estadística en el ámbito agro- alimentario universitario</i> M. Concepción Ayuso-Yuste, Pedro Martín, Julio Salguero	103
<i>Cómo leer clásicos en el aula de Primaria mediante REA: el caso de Sor Juana Inés de la Cruz</i> Ignacio Ballester Pardo	114
<i>Enhancing Communicative Skills and Critical Thinking through Oxford-Style Debates in English Teaching for Year 11 Students.</i> Elena Bañares-Marivela	125
<i>Lectura colaborativa y multimodal: innovación pedagógica en la lectura de Romeo y Julieta en estudiantes chilenos de secundaria</i> Gabriela Barrios Ruiz, Alba Ambrós-Pallarés.....	138

<i>Poesia experimental i art urbà a primària. Un estudi sobre pensament crític i creativitat en el marc de la sostenibilitat</i>	
Alexandre Bataller, Julieta Torrents	148
<i>Una aventura digital que combina ABP y TIC para introducir el pensamiento computacional en secundaria</i>	
Francisco J. Benjumeda Muñoz, Isabel M. Romero Albaladejo	158
<i>Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado para impulsar la participación del alumnado de Educación Infantil</i>	
María Dolores Bermejo Andreo	170
<i>Interculturality and person. Pedagogical perspectives</i>	
Francesco Bossio	181
<i>Challenges in the implementation of distance learning in the modern education system of Greece. The role of artificial intelligence</i>	
Marinos Bouchtsis	189
<i>La lógica fantástica en The Lost Room: una lección de los objetos para la imaginación creadora</i>	
Luis Bouille de Vicente	200
<i>El profesorado de los grados de educación: sus competencias a debate</i>	
Antonio Burgos García, M ^a Dolores Villena Martínez, Inmaculada Montero García, Javier Carrillo Rosúa, Purificación Pérez-García	211
<i>Estudio del interés en controversias sociocientíficas del futuro profesorado de ciencias: una aproximación en la Región Amazónica.</i>	
Pedro Daniel Cadena Nogales, José Javier Verdugo-Perona, Lisbeth Estefanía Córdova Ordóñez	220
<i>Dame Alas, un proyecto educativo de ciencia ciudadana para conocer y valorar la biodiversidad en entornos urbanos</i>	
Genina Calafell-Subirà, Mireia Esparza Pagès, Gregorio Jiménez Valverde	236
<i>Interés e impacto de actividades relacionadas con el consumo responsable en el alumnado de Magisterio</i>	
Guiomar Calvo Sevillano, Javier Martínez-Aznar, Annabella Salamanca Villate, Amaya Satrústegui Moreno	246
<i>Proyecto de percepción artística HAPTIC®: perspectivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)</i>	
Carmen Carpio de los Pinos, Arturo Galán Gonzále, Angela Celis Sánchez	258
<i>Análisis de la implicación proambiental del alumnado universitario y propuesta de intervención formativa ad hoc</i>	
Jonathan Castañeda Fernández	271
<i>Aportaciones a la innovación educativa en la formación del futuro profesorado de Educación Secundaria: el laboratorio pedagógico</i>	
Ana Castro-Zubizarreta, Carmen Moral, Pedro Álvarez, José Ángel Mier	284
<i>Proceso de adaptación al entorno virtual del taekwondo para el entrenamiento de personas con discapacidad intelectual</i>	
Vanesa Castro Salgado, Zuriñe Gaintza Jauregi	295

<i>Dimensiones del talento a la base de la figura del profesor talentoso: propuesta teórica desde un paradigma diverso</i>	
Marco Catalán Urbina, Pedro Jurado de los Santos	307
<i>Incidencia de Factores Personales sobre el uso problemático de las Redes Sociales por parte del alumnado de Postgrado</i>	
Sara Cebrián Cifuentes, Empar Guerrero Valverde, Sabina Checa Caballero	317
<i>Evaluación del proceso de digitalización de un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Extremadura</i>	
Isabel Cerezo Cortijo	330
<i>The intercultural approach to training of Human Resources in the public hospital Sector in Greece</i>	
Choleva Magdalini	338
<i>Aprendizaje y Servicio Universitario en la formación del profesorado. Visión desde las entidades sociales participantes</i>	
Teresa Coma-Roselló, Ana Diez-Barturen Llombart, Jorge Bernad Vicente	349
<i>Videoguegos para detectar noticias falsas y combatir la desinformación</i>	
Ruth S. Contreras-Espinosa, Jose Luis Eguia-Gomez, Emiliano Labrador	360
<i>Reflexiones sobre el conocimiento base del maestro de lenguas adicionales en Educación Infantil</i>	
Beatriz Cortina-Pérez	374
<i>El teatro y las emociones en el aula. El barroco a través de un entremés de Cervantes</i>	
Ana Costa Pérez	386
<i>Las competencias clave y la centralidad del aprendizaje para la construcción de una profesión docente. El valor de la formación y las similitudes entre el arte del teatro y el arte de la educación</i>	
Giorgio Crescenza	396
<i>Análisis de las dimensiones cognitiva y afectiva de la competencia comunicativa intercultural: una experiencia didáctica de intercambio lingüístico virtual (español-francés)</i>	
Rafael Cuevas Montero	406
<i>Una propuesta de modernización de la enseñanza en el grado de Comercio y Marketing</i>	
Ricardo Curto-Rodríguez	419
<i>The transformative role of the school and the teachers in Greek education</i>	
Eleni Davradou	427
<i>La condición física como variable predictora del funcionamiento ejecutivo en el alumnado de Educación Infantil. Examen de una experiencia educativa.</i>	
Manuel J. de la Torre-Cruz, José Enrique Moral García, Emilio J. Martínez-López	436
<i>Una propuesta didáctica para enseñar y aprender a investigar y ejercer en la Formación Docente</i>	
Matías Denis, Verena Schaefer	448
<i>Pedagogical-social suggestions and educational challenges in the society of change. Educational reflections and workshop experiences</i>	
Sabrina Di Giacomo	454

<i>Aprendizaje Basado en el Cine (ABC) como metodología para llevar a cabo proyectos interdisciplinares en Educación Secundaria</i>	
Silvia Díaz Herrero, Manuel Gértrudix Barrio.....	463
<i>Diseño pedagógico de Fiesta, la plataforma de educación con el cine gallego</i>	
Álvaro Dosil Rosende, Silvana Longueira Matos	471
<i>Comissió Pedagògica de pràctiques: un espai de col·laboració, construcció i transferència de coneixement</i>	
Maria José Espí Oliver, Jesús Moral Castrillo	483
<i>Motivación y autoeficacia en el aprendizaje de la competencia informativa</i>	
Jorge Espinoza Colón.....	494
<i>Creación e implementación de una práctica de química virtual con formato de escape room</i>	
Rocío Esquembre, M ^a José Martínez-Tomé, Felipe Hornos	503
<i>Estudio descriptivo y correlacional de la Competencia Digital en estudiantes de Secundaria y Bachillerato</i>	
Dr. Oliver Fernández González, Dra. Victoria Iñigo Menzona, Dr. César López Pérez, Dr. José Manuel Sánchez Ramírez	515
<i>Percepción de la memoria democrática en el alumnado de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de Alicante (España)</i>	
S. Ferrero, G. Sebastiá.....	526
<i>Contrarrestar los obstáculos en la era de la educación. Lucha contra las desigualdades y perspectivas pedagógicas e institucionales.</i>	
Massimiliano Fiorucci.....	537
<i>Relaciones sociales durante el juego de bloques: estudio de caso en un aula de 2-3 años de educación infantil</i>	
José Pablo Franco López.....	546
<i>Aprendizajes in(ter)disciplinares como cambio educativo. Integrando la expresión musical, plástica y corporal en el Grado de Magisterio de Educación Infantil</i>	
Sara Fuentes Cid, Martín Caeiro Rodríguez, Rosa M. Serrano Pastor	558
<i>The education to the self-awareness for the development of emotional competence</i>	
Pasquale Gallo.....	570
<i>Alumnado con Síndrome de Down. Educación obligatoria y posibilidades al término</i>	
Ana García Hernández y Sara García Sánchez	578
<i>La clase invertida: una medida ordinaria de educación infantil y primaria implementada en el ámbito universitario</i>	
Patricia García Giménez, Yonatan Díaz Santa María, Jesús Molina Saorín	590
<i>El juego de roles: una herramienta didáctica para el desarrollo de habilidades en el alumnado de Comunicación Audiovisual</i>	
Manuel García Torre.....	598
<i>Geografía y patrimonio. Un ejemplo didáctico de itinerario por la provincia de Alicante aplicado a la escultura</i>	
Ariadna Garrigós Aunió.....	608

<i>Aprendizaje colaborativo de universitarios en secundaria: comparativa del consumo de sustancias de abuso y percepción de los estudiantes durante 2019-2023</i>	
Rosa M. Giner Pons, Moragrega Vergara, Inés, Cabedo Escrig, Nuria Andújar Pérez, Isabel Ibáñez Jaime, M. Dolores, Blázquez Ferrer, M. Amparo	617
<i>Elaboración de Pildoras Formativas como complemento afianzador de los contenidos y la creación del propio aprendizaje del alumnado en Biología</i>	
Rosa María Giráldez-Pérez, Antonio Ugía-Cabrera, Elia María Grueso Molina, Antonio Ugía-Giráldez	631
<i>Percepción de autoeficiencia para la escritura y elección de modalidad de titulación en docentes mexicanos</i>	
Eva Margarita Godínez López, Marco Antonio Rivera Treviño	642
<i>Diseño e implementación de la gamificación NucleGamE para el aprendizaje de contenidos de la asignatura Energía nuclear</i>	
Natalia Gómez Marín, Carlos Sierra Fernández, Dimas Pereira Obaya, Alba Lozano Letellier	658
<i>Relevancia del ámbito académico para la ansiedad escénica en músicos profesionales en formación: un estudio cualitativo con grupos de discusión</i>	
Belén Gómez López, Roberto Sánchez Cabrero	670
<i>Percepción del ciberacoso de los jóvenes estudiantes de secundaria mediante el uso del teléfono celular, caso de hermosillo, sonora, México</i>	
<i>Percepción de los jóvenes estudiantes de educación secundaria sobre el ciberacoso mediante el dispositivo móvil</i>	
Lucía Margarita González Barrón	682
<i>El desafío de adaptar la asignatura Biología Vegetal en el Grado en Ciencias Gastronómicas mediante metodologías activas y los ODS</i>	
M ^a Carmen González Mas, Begoña Renau Morata	692
<i>¿Son los espacios escolares ámbitos (institucionales) para la inclusión educativa? La respuesta de futuros profesionales</i>	
Virginia González Santamaría, María Isabel Calvo Álvarez, Lourdes Belén Espejo Villar, Patricia Torrijos Fincias, Eva María Torrecilla Sánchez	705
<i>El aprendizaje basado en proyectos. Una metodología útil para disminuir las diferencias de género en el comportamiento de reciclaje</i>	
Elena González-Gascón, María D. De-Juan-Vigaray	719
<i>¿Qué hacemos con la formación de los profesores?</i>	
<i>Reflexión crítica del tránsito del Instituto Pedagógico a la UMCE y la liberalización de la formación de docentes secundarios</i>	
Patricio Guzmán Contreras	730
<i>Tecnopedagogía: Una alternativa para el aprendizaje activo en nivel posgrado</i>	
Marcos Manuel Ibarra Núñez, Yanira Xiomara De la Cruz Castañeda, Carla Beatriz Capetillo Medrano	741
<i>Enseñar a enseñar: estudio de una actividad de microteaching con herramientas TIC en la formación inicial del profesorado de ciencias</i>	
Gregorio Jiménez Valverde, Mireia Esparza Pagès, Genina Calafell i Subirà	754

<i>El plan de estudios del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Salamanca. Experiencia metodológica en la asignatura de Técnicas Artísticas.</i>	
Jesús Ángel Jiménez García	764
<i>Lectores principiantes: cómo la memoria de trabajo afecta su aprendizaje</i>	
Apostolos Kaltsas	780
<i>Strengthening Teacher-Parent Collaboration to Support Inclusion: Best Practices and Challenges</i>	
Spyridon Kazanopoulos	790
<i>The psycho-emotional experiences of families with children/adolescents with Autistic Spectrum Disorders (ASD)</i>	
Despina Kotsi	802
<i>Perfiles de motivación al logro en estudiantes de educación superior de Chile y España</i>	
Nelly Gromiria Lagos San Martín, Maritza Roxana Palma Luengo, Carmen Verónica López López	811
<i>The new paths of hatred. A pedagogical perspective for a conscious and planetary citizenship.</i>	
Marco Leggieri	820
<i>Utilización de la simulación para el aprendizaje de estrategias de evaluación de la voz en el Grado de Logopedia</i>	
Mercedes Llorente Santiago	829
<i>Oportunidades y obstáculos de las mujeres académicas en la educación superior: Un análisis a partir de sus voces</i>	
Mercy Julieta Logroño	838
<i>Análisis y desarrollo de la competencia digital docente en Centros de Educación Infantil y Primaria de Lugo</i>	
Raúl López Vilar	849
<i>Vincular competencias transversales y curriculares: algunas reflexiones sobre las experiencias de APS en el contexto del Movimiento “Avanguardie Educative”</i>	
Patrizia Lotti, Massimiliano Naldini, Lorenza Orlandini	862
<i>La rúbrica como herramienta de evaluación de la asignatura Práctica de Cinesterapia en el Grado de Fisioterapia</i>	
Eleonora Magni, Isabel Escobio-Prieto, Álvaro Borrallo- Riego, María Dolores Guerra-Martín	871
<i>Skill diversity and over-education: lessons from the Spanish labour market</i>	
Núria Mallorquí-Ruscalleda	880
<i>Beowulf, el origen del héroe</i>	
Robert March Tortajada, Julia Haba-Osca	894
<i>La educación de la transición democrática española mediante el testimonio de una maestra renovadora segoviana</i>	
Raúl Marcos Martín	904
<i>Enhancing Second Language learning through an emotionally rich learning environment: an interdisciplinary approach with English speakers learning Spanish</i>	
Beatriz Martín-Gascón	914

<i>A Characterization of Enric Valor's lexical and phraseological model: identity and standardization.</i>	
Joan de Déu Martines Llinares	923
<i>Identificar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en un centro escolar para crear la inclusión</i>	
Jenifer Martínez-Orenes, Remedios De Haro-Rodríguez, Pilar Arnaiz-Sánchez.....	937
<i>Percepciones en la postpandemia del uso de la plataforma educativa MOODLE</i>	
Norma Lyssette Medina Villalobos, Yammir López Brito, Luis Ernesto Chávez Martínez	949
<i>Pensamiento computacional: un movimiento educativo promotor de la escuela de competencias</i>	
Manuel Meirinhos, Ana Claudia Loureiro	961
<i>Escritura y docencia como armas de combate ante el desastre histórico: tres poetas de la posguerra española</i>	
Trinis Antonietta Messina Fajardo	973
<i>Proceso de institucionalización de la formación de maestras y maestros durante el Siglo XIX en España</i>	
Héctor Monarca, Marcos Rodríguez Álvarez, Daria Mottareale, Amaya Puertas Yáñez	982
<i>Análisis de Redes Sociales Personales del alumnado universitario como herramienta para la prevención y la detección de la violencia de género en la pareja joven. Una propuesta metodológica</i>	
Marta Monllor-Jiménez, Raúl Ruiz-Callado, María Jiménez-Delgado.....	993
<i>Teslando el plano con realidad aumentada, realidad virtual y Scratch en didáctica de la geometría</i>	
Silvia Natividad Moral-Sánchez	1004
<i>Impacto de la contingencia sanitaria por Covid-19 en el aprendizaje y la experiencia académica en carreras de Ingeniería</i>	
Karina Alejandra Moran-Avalos, Wendolyn Elizabeth Aguilar-Salinas, Maximiliano de las Fuentes-Lara, Araceli Celina Justo-López	1014
<i>Recursos TIC innovadores. Wikiloc e Historypin para la enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	
Álvaro-Francisco Morote, Juan Carlos Colomer Rubio.....	1026
<i>Increasing Collaboration Between General and Special Education Teachers in Secondary Education: Success Strategies</i>	
Maria Mouchritsa	1036
<i>Elementos clave en los Trabajos Fin de Grado en Ingeniería Civil en el marco del EEES</i>	
M.J. Moya-Llamas, José Ignacio Pagán Conesa, Isabel López Úbeda	1047
<i>Propuesta de innovación en trabajos académicos universitarios utilizando la autorregulación y la evaluación formativa</i>	
Alejandro Muñoz López.....	1054
<i>Datos primarios y secundarios en la investigación-acción: un estudio en el contexto de Magisterio de Educación Infantil</i>	
Marta Neira Calama	1066

<i>AI in Education: An Innovative Approach to Teaching Applied Bioinformatics with BioPython for Genomic Medicine</i>	
Juan Carlos Olabe Basogain, Xabier Basogain Olabe, Miguel Ángel Olabe Basogain.....	1077
<i>Google Classroom como herramienta didáctica para el aprendizaje de la estadística en ciencias del deporte</i>	
Javier Olaya-Cuartero· Alfonso Penichet-Tomás· Lamberto Villalón-Gasch· José Manuel Jiménez-Olmedo.....	1091
<i>Aplicación de los estilos de enseñanza cognoscitivos para el aprendizaje de los métodos y estrategias de entrenamiento en deportes individuales y colectivos</i>	
Javier Olaya-Cuartero· Alfonso Penichet-Tomás· Lamberto Villalón-Gasch· Basilio Pueo.....	1100
<i>Industria de trabajos universitarios y calidad educativa. ¿Transferencia de conocimiento o Mercado del conocimiento?</i>	
M. Pallarès-i-Maiques· R. M. Torres Valdés· C. Lorenzo Álvarez	1110
<i>El perfil formativo de los docentes ante el uso de las TIC para atender a la diversidad</i>	
Lucía María Parody García, Juan José Leiva Olivencia, María José Alcalá del Olmo Fernández, María Jesús Santos Villalba	1123
<i>Grado de familiarización con los modelos de evaluación actuales en estudiantes de Máster en Profesorado en Educación Física</i>	
María Teresa Pascual Galiano, Andreea Vidaci.....	1132
<i>La literatura como fin y la lengua como medio. Dos aportaciones al corpus de análisis de manuales de Literatura ELE</i>	
Clara Eugenia Peragón López	1143
<i>Inclusión educativa en los centros de formación docente para la educación básica en Portugal</i>	
Lucía Pérez Vera, Álvaro Carmona Sánchez.....	1157
<i>The development of professional learning of specialized teachers: the proposal of the laboratory Linguistic education and communicative codes</i>	
Milena Pomponi	1170
<i>La mejora del aprendizaje a través de la percepción comunicativa</i>	
Esther Ponce Blázquez, Óscar Navarro Martínez, María del Carmen Torres Carrero.....	1179
<i>Fem Música! Un programa para trabajar la diversidad sexo-genérica a través de la música</i>	
María Pons-Traver, Alberto Cabedo-Mas.....	1190
<i>Estrategia de inclusión en Educación Primaria: estudio de caso único de aprendizaje cooperativo con Parálisis Cerebral</i>	
Beatriz Portugués, Camino Ferreira	1198
<i>La metodología uniforme de los escolapios para sus maestros y escuelas de enseñanza primaria</i>	
José Ángel Poves Jiménez.....	1210
<i>Trabajo de “calidad”, objetivo 8, de los ODS. Retos alcanzables o quimera: empresariales o políticos</i>	
María José Poza Lozano.....	1220

<i>Alcanzar las Competencias Específicas en educación mediante el uso de recursos digitales con Aulaplaneta</i>	
Salvador Quiles Tomás, Estefanía Sánchez Castellano.....	1225
<i>La inclusión educativa a través de la tecnología</i>	
Magdalena Ramos Navas-Parejo, Natalia Moreno Palma, Jesús Palenzuela-Bautista	1235
<i>La Museología y la Historia del Arte desde la propuesta metodológica del Aprendizaje-Servicio</i>	
Inmaculada Real López.....	1243
<i>Principios y valores que guían las profesiones en Panamá según la Teoría Motivacional de Schwartz</i>	
Sebastián Reyes Alvarado	1251
<i>Aprovechamiento de ChatGPT en la enseñanza de lengua extranjera en educación superior</i>	
María Ribes Lafoz, Borja Navarro Colorado	1264
<i>Nuevos usos del estado/status de WhatsApp como lugar de aprendizaje informal en historia del arte</i>	
Sonia Rios-Moyano.....	1272
<i>Una mirada a las tesis doctorales de educación en las universidades de Andalucía</i>	
María Rodríguez Baiget, Alexander Maz-Machado.....	1283
<i>Propuesta de Estaciones de Aprendizaje para concienciar sobre emisiones de CO2 y ODS en Educación Secundaria y Universitaria.</i>	
Pablo Rosser Limiñana, Seila Soler Ortiz, Eva Ortiz-Cermeño.....	1295
<i>Una experiencia de virtualización e internacionalización docente: El caso de los #USALUVALingSem</i>	
Javier Ruano-García, Laura Filardo-Llamas	1308
<i>Ser docente de Educación Física en el s. XXI: Intervención e interacción en clase</i>	
Alberto Ruiz-Ariza, José Luis Solas-Martínez, Sara Suárez-Manzano	1319
<i>Influencia de juegos motrices a diferentes intensidades en las emociones autopercebidas de estudiantes de Primaria</i>	
Alba Rusillo Magdaleno, Teresa Martínez Redecillas, Alberto Ruiz Ariza.....	1329
<i>Indicadores para un mapa de la competencia digital docente a partir de SELFIE en las Islas Baleares</i>	
Jesús Salinas Ibáñez, Jacoba Munar Garau, Adolfin Pérez Garcias	1341
<i>Forjando sinergias para la justicia social. La colaboración de la universidad con entidades del Tercer Sector en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG)</i>	
Stefany Sanabria Fernandes, Tamara Valladares de Vera, Silvana Longueira Matos	1352
<i>Desafíos de una investigación acción de la Etapa Infantil en entornos de pobreza</i>	
Concepción Sánchez Blanco	1362
<i>La formación inicial docente en España según Talis y su (NO)Evolución desde 1978</i>	
Roberto Sánchez-Cabrero, Lidia Mañoso-Pacheco, José Luis Estrada Chichón.....	1371

<i>Publicaciones STEM en Educación Superior: revisión de la literatura científica</i>	
Sandoval-Palomares, Jessica, Sergio de Jesús Tobón	1386
<i>Uso de las TIC y brechas digitales en docentes de España con análisis específicos en la Comunidad Valenciana: estudio preliminar</i>	
Andresa Sartor-Harada, Oscar Ulloa-Guerra, Francisco José Recio Muñoz	1396
<i>Las redes sociales y la percepción de la violencia de género: el papel mediador de la formación en Instagram</i>	
<i>Violencia contra la mujer y redes sociales.</i>	
<i>Estudio sobre la formación específica como factor de protección en Instagram</i>	
María Teresa Silva Fernández, Cristina Rodríguez San Segundo, Sara Serrate González, Judith Martín Lucas	1407
<i>Asociación entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico: Una revisión bibliográfica</i>	
Jose Luis Solas Martínez, Teresa Martínez Redecillas, José Enrique Moral García.....	1417
<i>Factores que influyen sobre sobre las creencias en pseudociencias y fenómenos paranormales en la educación secundaria</i>	
Joan J. Solaz-Portolés, Miguel Benito Boillos, Vicente Sanjosé	1426
<i>PukllayWasi. Ludoteca para la infancia del Ande peruano</i>	
Cristóbal Suárez-Guerrero, Ricard Huerta, Pilar Sanz, Amparo Tijeras, Andrés Payà	1438
<i>Situación de aprendizaje en Didáctica de la Educación Física con el juego Dixit en Educación Superior</i>	
Sara Suárez-Manzano, Alba Rusillo Magdaleno, Manuel J. de la Torre-Cruz.....	1450
<i>Retos del programa bilingüe en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía</i>	
Anna Szczesniak.....	1458
<i>Integración del enfoque STEM+ en la Educación Secundaria Obligatoria: una secuencia de enseñanza-aprendizaje sobre mecanismos y proporcionalidad.</i>	
María Tirado-Alba, Mireia Adelantado-Renau, Noelia Ventura-Campos	1469
<i>Presencia de la danza en la LOMLOE: Análisis de contenido</i>	
Torregrosa-Salcedo, Elvira, Montesinos-Antón, Emma, Vera-Esteban, Carmen	1481
<i>Modelo ACREER: formación bajo mediación TIC para afianzar el aprendizaje a través de proyectos empresariales</i>	
Sandra Torres-Taborda, Sonia Casillas-Martín, Marcos Cabezas-González.....	1494
<i>Enseñanza en la Historia con un enfoque de un Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Thinking Based Learning)</i>	
Isabel Alexandra Urbina Camacho	1510
<i>Posicionamiento de maestros y maestras en formación inicial ante un problema socio-científico ambiental planteado a través de un juego de rol</i>	
Juliana Valencia Ruiz	1518
<i>How can active methodologies taught through cooperative learning influence social responsibility and sustainability? An exploratory study from the perspective of nonlinear pedagogy</i>	
Teresa Valverde-Esteve	1530

<i>Aportando a la calidad educativa desde otra mirada de la eficacia escolar: casos en Colombia</i>	
Ana Dolores Vargas Sánchez, Yasbley Segovia Cifuentes, Yeny Liliana Casas Méndez, Omar Fabian Rivera Ruiz.....	1541
<i>Mecanismos de regulación emocional y el género: estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte</i>	
Lilyan Vega Ramírez, M. ^a Alejandra Ávalos Ramos	1553
<i>Relación de los recursos personales y sociales del alumnado universitario con la satisfacción y éxito académico</i>	
Mercedes Ventura Campos.....	1562
<i>Implementación de metodologías activas en adultos mayores: una experiencia de innovación educativa</i>	
Cristina Vidal-Martí	1571
<i>The Interrelationship between the Western Churches and the Chinese Female Education</i>	
Yang Yang	1583
<i>Concepciones del alumnado de secundaria sobre creatividad y dificultad implicadas en problemas insight: dos estudios exploratorios</i>	
Hanane Yousfi, Carlos B. Gómez-Ferragud, Vicente Sanjosé.....	1591

Prólogo

Las conexiones e influencias sinérgicas entre educación y sociedad necesariamente pasan por sus intersecciones, derivadas de la interdisciplinariedad. Este último concepto, ampliamente aplicado en el ámbito educativo, comienza a proponerse como uno de los ejes argumentativos más destacados del desarrollo científico, entendido en su sentido más amplio. Desde esta perspectiva, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) ha venido subrayando, muy recientemente, su particular relevancia en la actividad investigadora, junto con otros conceptos concomitantes, aunque diferenciales, como la multidisciplinariedad y la pluridisciplinariedad. Esta importancia ha residido en la capacidad de la investigación educativa para abordar problemas verdaderamente integrados y disciplinalmente dialógicos y, en consecuencia, en la valoración positiva de las investigaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias.

Parece indudable que el impacto educativo en la racionalidad social encuentra sus bases explicativas en las competencias del alumnado para comprender e intervenir en su entorno más inmediato. En esta intervención, las contribuciones de la educación al impulso innovador y avance social requiere de la adquisición de las habilidades necesarias para afrontar creativamente la complejidad, característica basal de las sociedades históricas. Asimismo, las competencias comunicativas y emocionales interceden en la resolución de conflictos, vinculados con la complejidad social, e influyen en el desafío de los cambios, y en la promoción de la diversidad y de la diferencia como fuentes de riqueza connaturales a nuestras sociedades.

La obra, que aquí se presenta, busca resolver estas intersecciones interdisciplinarias desde la literatura científica más reciente, aunando los atributos que les son propios: integración disciplinar y perspectiva holística. La ausencia de una superposición jerarquizada en la relación de sus capítulos constituye su principal aportación científica, dirigida a comprender, de forma específica, las relaciones entre las dimensiones relacionales entre educación y sociedad. Estas relaciones son transitadas desde la educación en estudios sociales, la educación literaria, la educación física, la educación mediática y tecnológica, la educación en ciencias experimentales, la educación inclusiva y respuesta a la diversidad y la formación del profesorado, entre otros. Este libro monográfico, sin embargo, no se propone ofrecer respuestas finales a los problemas y preocupaciones docentes e investigadoras propias de estos campos científicos, sino habilitar un espacio sólido y riguroso de discusión, encaminado al progreso y consolidación de la investigación educativa.

En sus páginas, se encontrarán productos concretos en los que la interdisciplinariedad se propone como uno de los enfoques más sobresalientes para afrontar, con eficacia, la comprensión de los retos socioeducativos contemporáneos. Este enfoque permite el desarrollo y adquisición de habilidades de pensamiento crítico y creativo, la asunción de responsabilidades y compromisos sociales y la toma de decisiones informadas, a partir de la integración disciplinar en contextos educativos y formativos diversos.

Educación y Sociedad: Claves interdisciplinarias supone, en definitiva, una primera y firme respuesta a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la formación del profesorado, orientada a la identificación, análisis, interpretación y aplicación de los avances investigadores proporcionados por cada uno de sus capítulos.

Delfín Ortega-Sánchez y Alexander López-Padrón
Editores

Relaciones sociales durante el juego de bloques: estudio de caso en un aula de 2-3 años de educación infantil

José Pablo Franco López

Universidad de Santiago de Compostela (España)

Abstract: From the age of two, one of the psychological characteristics of children is egocentrism. This period is overcome through the different situations of play or daily life, and, in this context, the infant school plays a very important role. In this study, an experience of constructive play is presented in a school from zero to three years old. Using the wooden unit blocks, a workshop is carried out with six children. The main objective is focused on identifying how toddlers from two to three years old relate during play, describing what kind of social participation and behavior is present. Furthermore, it is also intended to know the opinions of the tutors on the social relations of the children in this process. Using a mixed methodology (quantitative and qualitative), a case study is performed, observation being the main method and the interview the complementary technique. The results of the study showed that the unit block play, when organized as a workshop, shows a high number of social relationships between children, providing an ideal place for interactions between them. Toddlers build as a group and in parallel, establishing interaction situations during play that involve observation, communication, imitation... which leads them to overcome their egocentric stage. Moreover, this type of construction workshop could provide the acquisition of high-level social and cognitive skills.

Keywords: early childhood education, constructive play, unit blocks, social relationships.

1. INTRODUCCIÓN

Se presenta una experiencia de juego constructivo en una escuela infantil de cero a tres años. Empleando los bloques unidad de madera se lleva a cabo un taller con seis niños. Se observan las relaciones sociales que se establecen durante el juego usando para su detección y análisis la escala de Rubin (2001). Así mismo se entrevista a las tutoras del grupo para conocer su opinión sobre lo ocurrido en el transcurso del juego. Este trabajo está enmarcado en una investigación más amplia (Franco, 2021) en la que se analizan otros aspectos de este juego constructivo.

Con este capítulo se contribuye a una etapa educativa que, con carácter general, está poco estudiada en el ámbito didáctico como es el caso del primer ciclo de educación infantil. En particular, se pone en valor el juego de bloques, ya que este es un juego habitual en los centros educativos, sobre el que existe poca formación, análisis o investigación sobre el mismo (Loizou y Trawick, 2022).

1.1. Marco teórico

Las niñas y niños durante los tres primeros años de vida están viviendo un proceso evolutivo de constantes cambios. “De los 20-22 a los 30-36 meses se produce el desarrollo de complejas funciones cognitivas que se ponen de manifiesto en el lenguaje [...] Crece el interés por otras personas adultas y, hacia el final del periodo, por los compañeros de juego” (Vallejo, 2023, p. 12).

A partir de los dos años de vida una de las características psicológicas que se manifiesta en las pequeñas y pequeños es el egocentrismo. A través de las diferentes situaciones de juego o de vida cotidiana éste se va superando, llegando a una etapa más colaborativa. “Gracias al placer compartido,

el niño se volverá más atento al otro, podrá recibir y dar, e incluso, aceptar otro punto de vista que el suyo y estar menos centrado en sí mismo” (Aucouturier, 2022, p. 14).

Grandes pedagogos o psicólogos como Bandura o Vygotsky ya ponían de manifiesto la importancia del contexto social y la mediación que la niña o niño establece con éste. La relación con los iguales “es el contexto social que contribuye más significativamente a la adquisición y al progreso de un amplio conjunto de competencias y habilidades, moldeando la personalidad individual y social de los niños y niñas” (Córdoba-Alcaide y Rodríguez-Hidalgo, 2018, p. 172).

La escuela infantil se ha convertido en la primera institución donde la relación con los iguales se inicia (más allá de los encuentros con otros familiares o por ejemplo en el parque con otras niñas y niños), pues en cada vez más casos, las pequeñas y pequeños son escolarizados por primera vez en estos centros. Las propuestas de juego que se lleven a cabo en estas escuelas son muy importantes pues lo que “planifiquemos y diseñemos condicionará lo que en ese espacio y en ese tiempo acontezca” (Mediavilla, 2023, p. 15).

Por lo tanto, en la escuela se potencian las relaciones entre iguales y adultos, siendo “un microcosmos de relación social, [...] donde niños y niñas, mediante la interacción, aprenden a ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona, llegan a acuerdos, resuelven conflictos, comparten, colaboran y cooperan con los otros” (Colomer y Ocaña, 2023, p. 34-36).

Es a través de las acciones diarias y especialmente a través del juego donde las relaciones sociales entre iguales se potencian. “El juego es consustancial a la especie humana y constituye una forma peculiar de relacionarse con el entorno. Es una forma de aprendizaje, de hecho, la principal forma instintiva de aprendizaje en los niños” (Bueno, 2022, p. 126).

Para detectar y analizar qué tipo de relaciones se establecen durante el juego en las aulas existen diferentes instrumentos de valoración. Uno de los más conocidos es la escala de Rubin (2001) que tiene como base los trabajos de: Parten (1932) que categoriza la participación social; y Piaget (1962) y Smilansky (1968) que profundizan en los comportamientos de juego.

Son varios y actuales los trabajos que utilizan la escala de Rubin (2001) para analizar las relaciones y el comportamiento de juego. Algunos estudios se refieren a la etapa de educación infantil: Larrea *et al.* (2019); Passmore y Hughes (2021); Nelson-Smith *et al.* (2022); Mohan y Bhat (2022); y Amicone *et al.* (2023). También hay investigaciones en edades superiores como por ejemplo los trabajos de: Podgorski (2019); Van Dijk-Wesselius *et al.* (2022); y Holmes *et al.* (2022).

El juego de bloques es una de las propuestas presentes en las escuelas infantiles, generalmente formando parte de un rincón del aula o bien organizado como un taller. El lugar donde se juega con bloques “proporciona al niño un lugar, un espacio y un material que le ofrecen la oportunidad de afrontar y de confrontar la realidad de sus maneras de interacción con otros niños (Thériault, 2018, p. 35)”.

Las construcciones elaboradas por las niñas y niños se inician, con carácter general, de forma solitaria hasta realizar un juego más cooperativo (Thériault, 2018). Construir grupalmente “permite constatar la importancia de las interacciones sociales y, más específicamente, de las negociaciones interpersonales en la puesta en común de las ideas para realizar un proyecto de construcción y para elaborar escenarios y representar el juego simbólico (Thériault, 2018, p. 34)”. Es a través de este juego simbólico con los bloques cuando “los niños realizan papeles imaginarios, transforman simbólicamente objetos, y manifiestan comportamientos verbales y sociales elaborados” (Loizou y Trawick, 2022, p. 161).

Son escasas las investigaciones que analizan el tipo de relación o comportamiento que se establece durante el juego constructivo con bloques en el tramo de educación infantil. A continuación, se presentan algunas de ellas:

Saracho (1984;1993) valora las relaciones sociales a través de una escala de elaboración propia que tiene como base el trabajo de Parten (1932). Los resultados principales ponen de manifiesto la presencia del juego paralelo y que éste debe expandirse a cinco niveles de menor a mayor participación social. Así mismo destacan que “los niños construyen para simbolizar su comprensión del mundo. Sus estructuras de bloques van desde la construcción más simple hasta patrones elaborados, que muestran contenido dramático (Saracho, 1993, p. 94)”.

Por otra parte, Rogers (1985) investigó durante el juego con bloques (unidad y grandes bloques huecos) el comportamiento social y los niveles de participación social de las niñas y niños. Las principales aportaciones fueron que: el juego paralelo y solitario se dio con más frecuencia usando los bloques unidad; y las situaciones de juego grupal parece que se potencian a través de ambos bloques y permiten a la niña o niño menos maduro adquirir habilidades sociales usando la observación y la imitación.

Así mismo, Anderson (1998) estudia, entre otros aspectos, los comportamientos de interacción social en cuatro áreas de juego (computadora, juego dramático, bloques y manipulación). Destaca que no se registraron comportamientos disruptivos y que el juego cooperativo se dio con mayor frecuencia en el juego de bloques.

Otros trabajos interesantes pero que no se dan en un contexto natural como el aula, sino en un laboratorio preparado para tal efecto, son los de Sluss (2002) y Sluss y Stremmel (2004) centrándose en la relación que se establece entre parejas de juego usando los bloques.

El trabajo de Eberly y Golbeck (2001) se lleva a cabo en seis aulas de educación infantil, organizando el juego por parejas y solicitando a estas que una mitad jugase libremente y la otra reprodujese una estructura de bloques. Entre otros aspectos valoraron las relaciones sociales que se dieron, obteniendo un resultado del 58,5% del tiempo total en el que las niñas y niños mantuvieron una interacción social.

Trawick-Smith *et al.* (2022) presentan un trabajo en el que parten de dos situaciones de juego de las niñas y niños pequeños con bloques. Los principales resultados a los que hacen referencia es que la interacción social se produce de forma ordenada (solitario, paralelo y cooperativo) y que el nivel más elevado en el juego con bloques fue la cooperación, sugiriendo que este juego de representación social cooperativo puede proporcionar la adquisición de habilidades sociales y relaciones positivas con los iguales.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación se centra en identificar cómo se relacionan los niños de dos a tres años cuando juegan con bloques a través de una organización espacial en la que los bloques se presentan en un taller de juego. De forma específica se pretende:

- a) Describir qué tipo de participación social y que comportamiento de juego está presente mientras juegan los niños de dos a tres años.
- b) Conocer las opiniones de las tutoras sobre las relaciones sociales de los niños de dos a tres años mientras juegan con bloques de construcción.

3. MÉTODO

Empleando una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), se lleva a cabo un estudio de caso, siendo el método principal la observación y la entrevista la técnica complementaria.

El total de sesiones de juego de bloques registradas fue de 15, de las cuales se analizaron las tres últimas, pues se entiende que son las más representativas de todo el proceso. Para la recogida de datos

cuantitativos se utilizó la escala de Rubin (2001). A través de un muestreo temporal del registro continuo de cada sesión se anotaron las relaciones y comportamientos de juego de los niños. Así mismo, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a las tutoras del grupo una vez acabada la última sesión para conocer, entre otros aspectos, que tipo de relaciones detectaron entre los niños durante todo el estudio.

El material utilizado fueron los bloques unidad de madera descritos por Johnson (1933) y diseñados por Pratt (2014). Las piezas disponibles fueron las siguientes: 60 piezas unidad (3,5 x 7 x 14 cm); 4 piezas doble unidad (3,5 x 7 x 28 cm); 12 piezas media unidad -largo- (3,5 x 3,5 x 14 cm); 20 piezas media unidad -ancho- (3,5 x 7 x 7 cm); 20 piezas media unidad -largo y ancho- (3,5 x 3,5 x 7 cm); 8 piezas cuña (3,5 x 7 x 14 cm); 12 piezas triángulo (3,5 x 5 x 9 cm); y 20 piezas tabla DM (1,5 x 28 x 28 cm).

2.1. Diseño de la investigación

Una de las mejores organizaciones espaciales del juego para que los infantes participen en pequeño grupo es el taller. Es una alternativa para el espacio de aula en el que generalmente es difícil llevar a cabo determinadas actividades. En el presente trabajo se consensua que el número óptimo para desenvolver el taller de juego de construcción con bloques es de seis niños. Éste se desenvuelve, siguiendo la decisión de las tutoras, en la propia aula, dado que en el momento de elaboración de éste no hay más infantes de ese grupo de edad. Se preparó el aula de forma que no estuviesen presentes otros materiales u objetos. Aquellos que no se podían mover estaban tapados. La estructura del taller parte de una adaptación del taller elaborado por Arnaiz y Camps (2005) y consta de cinco momentos: previo al inicio del juego; a la hora de empezar; situación de construcción; finalización; recogida del material.

Las tutoras tenían un rol establecido, previo acuerdo con el investigador, en el que se pautaron una serie de intervenciones y cuya premisa principal era respetar el juego libre y espontáneo de cada niño. La tutora que acompañaba el juego con bloques estaba sentada en el suelo observando y moviéndose solo para: atender las necesidades básicas de los niños; resolver los conflictos que pudiesen aparecer, dando un tiempo prudencial para que los niños lo pudiesen resolver; y garantizar la seguridad.

Si los niños interactuaban con la tutora ésta podía:

- a) Acompañar el juego del niño mostrando interés y empatía usando la mirada y la sonrisa como aspectos clave en la interacción.
- b) Comunicarse con el infante para describir lo que estaba realizando.

Cuando la tutora lo creía conveniente podía intervenir con los niños, pero teniendo en cuenta las siguientes estrategias:

- a) Apoyar la complejidad de las estructuras. Podían realizar preguntas abiertas (por ejemplo: ¿qué pasaría si...?, ¿cómo puedes usar esta pieza de forma diferente?) y realizar afirmaciones sobre las posibilidades de las piezas (por ejemplo: antes un niño usó cinco piezas; María dejó un hueco por el medio de estas piezas...).
- b) Apoyar la representación por parte de los niños del proceso o de las producciones: comentando con ellos –con la construcción presente– las formas o características de la construcción; realizar fotografías digitales desde diferentes perspectivas, para hablar con el alumnado en algún momento; y desenvolver otras posibilidades de dibujo o representación tridimensional.
- c) Apoyar en la frustración de las dificultades que invitaban al abandono del juego: ayudar a mantener la calma (por ejemplo, cuando una construcción era derribada por una compañera o compañero); prever y ayudar en las pequeñas problemáticas (ayudar en la reconstrucción o facilitar una pieza si la o el infante la solicitaba); comprender los problemas buscando alternativas con el pequeño.

Por otra parte, para no condicionar la investigación ni interferir negativamente en el juego de los infantes las tutoras no podían realizar las siguientes acciones: impedir el movimiento de los niños por el espacio de juego; moverse de forma innecesaria; dirigir el juego o realizar comentarios del tipo: ¡muy bien!, ¡qué bien lo haces!; poner nombre a una estructura realizada por los niños, como, por ejemplo: ¡qué torre más grande!...; hacer preguntas sobre lo que realiza el niño: ¿Qué es esto que has realizado?; presentar un modelo de construcción, ni usando piezas, ni fotografías, ni dibujos; construir una estructura.

2.1.1. Instrumentos

El instrumento de carácter cuantitativo, utilizado para descubrir las relaciones sociales de los infantes durante el juego de bloques en el taller propuesto, fue la escala diseñada por Rubin (2001). A continuación, se presentan las categorías de juego de esta escala de forma jerárquica de mayor a menor nivel: grupal-reglas; grupal-dramático; grupal-constructivo; grupal-exploratorio; grupal-funcional; conversación-niños/as; conversación tutor/a; paralelo-reglas; paralelo-dramático; paralelo-constructivo; paralelo-exploratorio; paralelo-funcional; solitario-reglas; solitario-dramático; solitario-constructivo; solitario-exploratorio; solitario-funcional; observador; desocupado; transicional; comportamiento de doble codificación (ansioso, revoloteo, agresión, duro); fuera de la habitación e incodificable (fuera de la cámara y no presente en el espacio).

Se utiliza una entrevista semiestructurada *ad hoc* validada por cuatro especialistas en metodología educativa y diez profesionales del primer ciclo de educación infantil. Del conjunto de preguntas que guardaban relación con otros aspectos del estudio, se recoge para este capítulo una cuestión que estaba enfocada directamente con las relaciones de los niños: ¿Qué observaste acerca de las relaciones que se produjeron entre los niños?

2.2. Participantes

La escuela seleccionada para este estudio condicionó qué niños participaron en el mismo, pues el taller solo se podía realizar a las 9:00 de la mañana por cuestiones organizativas del centro. En ese momento, de forma habitual, había seis niños de dos a tres años en la escuela, pues el resto de los infantes del grupo se incorporaban progresivamente hasta las 10:00. Por lo tanto, se trata de una muestra no probabilística y por conveniencia. En todo caso, era el número estimado para poder llevar la investigación. Estos niños pertenecían al aula de dos a tres años de un centro de la *Rede de Escolas Infantís de Galicia (A Galiña Azul)*. Las tutoras de esta aula, que se turnaban en cada sesión, fueron también parte de la muestra, en la medida en que se encargaban del grupo y se les realizó una entrevista. Son dos tutoras pues, una de las características de las escuelas de esta red de centros, es que tienen pareja educativa en los momentos más significativos de la jornada.

2.3. Procedimiento

Se grabaron un total de 15 sesiones durante tres meses, de las cuales se analizaron las tres últimas. La grabación se realizó a través de un registro continuo, con una cámara fija, desde que los niños entraban en el taller hasta que finalizaba el tiempo máximo estipulado. Si los niños no querían seguir jugando antes de este tiempo se recogía el material para finalizar el juego en el taller.

Para analizar las sesiones se llevó a cabo un muestreo temporal cada cinco minutos del tiempo total de la sesión. Finalizado ese tiempo se observa durante 20 segundos que tipo de relaciones se establecen entre los niños y se registran (figura 1).

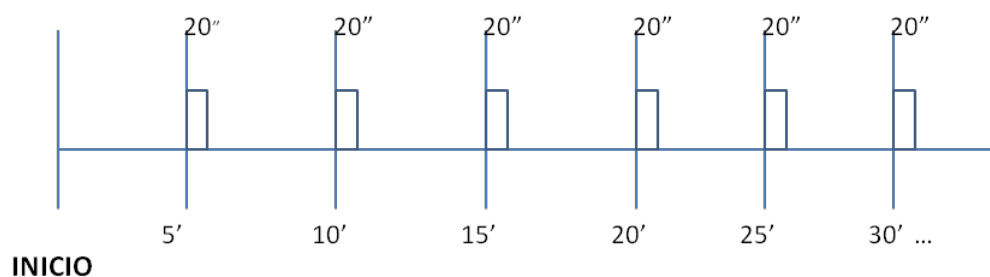


Figura 1. Secuencia de muestreo temporal

Para tener una mayor fiabilidad, los datos fueron analizados por dos observadores que, de forma consensuada, decidían qué tipo de relaciones se producían en cada niño presente en el juego.

Las entrevistas se realizaron a cada tutora una vez finalizado el trabajo de observación en la escuela. Se transcriben y se procede al análisis cualitativo de las mismas. Se reducen los datos hasta la verificación de conclusiones (Miles et al., 2020) y de forma individual y por separado dos investigadores analizan las respuestas dadas. Siguiendo un procedimiento de tipo inductivo-deductivo se dividió el texto en citas o unidades de significado, que se agruparon en categorías de una temática específica. Posteriormente se ponen en común los análisis resultantes individuales y se contrastan para acordar un único sistema de categorías con sus citas específicas. El resultado se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Sistema de categorías empleado y número de citas o unidades de significado

Categorías	Número de citas o unidades de significado
Juego solitario constructivo	8
Juego paralelo constructivo	2
Juego grupal constructivo	14
Juego grupal funcional	1
Juego grupal dramático	3
Conversación entre niños	6
Observador	1

Dado el carácter complementario de las entrevistas, en la presentación de los resultados se recogen algunas de estas citas de las tutoras de forma textual, que se identifican por el siguiente código (T1 y T2).

Para realizar esta investigación se obtienen los permisos y autorizaciones correspondientes de instituciones, familias y profesorado, y se cumplen con los Estándares Internacionales sobre Protección de Datos y Privacidad y los específicos del comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. Para mantener el anonimato de los niños se opta por poner tres letras aleatorias cuando alguno de ellos aparece nombrado en las citas extraídas de las entrevistas de las tutoras que se recogen en este trabajo.

4. RESULTADOS

Para entender el número total de registros llevados a cabo es necesario resaltar lo siguiente: en la sesión 15 estuvieron presentes los seis niños, mientras que en la 13 y 14 faltó uno de ellos; el tiempo de duración de los talleres, sin contar el de recogida del material, fue de 37'48" en la sesión 13, de 33'46" en la 14 y de 37'26" en la última de ellas.

Teniendo en cuenta los datos anteriores, se registraron sumando los diferentes registros temporales, un total de 107 situaciones en las que se anotaron las relaciones presentes. El juego grupal se dio en 36 ocasiones; el juego paralelo sucedió 31 veces; estar de observador ocurrió en 13 momentos; el juego solitario se registró en 10 situaciones; la conversación se detectó 9 veces; estar desocupado tuvo lugar 4 ocasiones; la doble codificación en 3 situaciones; y transicional 1 sola vez. En las figuras 2 y 3 se reflejan con detalle las relaciones sociales que se dieron durante el transcurso de los talleres de juego con bloques.

Los resultados de las entrevistas ponen de manifiesto que las tutoras percibieron en el taller una presencia elevada de juego grupal constructivo, al igual que sucede en los resultados del muestreo temporal de la figura 2. Algunas de las manifestaciones efectuadas por las tutoras fueron: "En la construcción que más recuerdo empezaba uno, y otro se acoplaba y le seguía el ritmo. EHN construía, estaba construyendo y le daba un simbolismo a su construcción y llegaba ÑHN y seguía con él construyendo. Jugaban." (T1); "En algunas ocasiones observé que después de un tiempo, cuando estaban todos dispersos por el espacio, volvían a juntarse en el medio. No porque estuviesen más cómodos y las piezas a su alrededor, porque así interactuaban mejor entre ellos. Algunos más que otros, pero se buscaban unos a otros" (T2).

Siguiendo los comentarios de las tutoras la mayoría del juego grupal que se producía era por parejas o tríos: "Los grupos ya estaban muy marcados y siguieron jugando así, apoyándose entre ellos, entre esos tres o apoyándose entre los otros dos" (T1); "Si que hubo colaboración entre EQT y ZNC. Quizás esos dos, EHN y ÑHN y EQT y ZNC" (T1); "Conjunta por parejas, ¡sobre todo! Era por parejas y en determinados momentos" (T2); "Si empezaba una pareja, la que sea, a hacer algo entre dos, desde el principio. Y desde ahí iba para arriba la construcción" (T2).

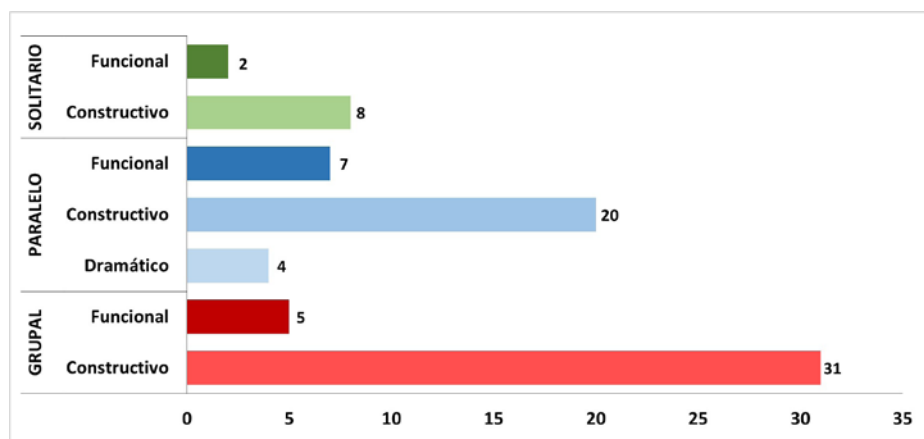


Figura 2. Relaciones sociales de los niños a nivel grupal, paralelo y solitario

En las respuestas de las tutoras resulta complejo recoger un ejemplo de la segunda categoría más elevada, el juego paralelo constructivo. Se entiende que esto es debido a que cuando comentaban que los niños jugaban solos no establecían esa diferencia entre juego solitario y paralelo. En todo caso, una de las tutoras da una pista de este juego paralelo constructivo en el siguiente comentario: "Pero

sí que jugaron tranquilos solos. Porque hay otras veces que con otro tipo de actividad no se consigue porque se buscan igual entre ellos. Aunque aquí se buscaban, construían solos, pero a lo mejor a veces no les gustaba que les ayudaran” (T1).

Tal y como se refleja en la figura 2 el juego solitario constructivo estuvo muy presente en el taller, aunque hay mucha diferencia con los registros del constructivo paralelo y grupal. En los resultados de las entrevistas también está presente este juego solitario constructivo: “Pues yo me llevé una sorpresa de que construyeran por separado muchísimo, y de que estuvieran calmados construyendo” (T1). Una de las tutoras destaca el alto grado de concentración que se producía jugando de forma solitaria: “Tiene un nivel de concentración en ese momento mucho más grande y mucho más centrado en el juego, y no está pendiente de los compañeros” (T2).

A pesar de que en las entrevistas con las tutoras tan solo se recoge una manifestación sobre el juego funcional, en el muestreo temporal estuvo presente en los tres tipos (grupal, paralelo y solitario). La suma de ellas da un total de 14 situaciones, lo que indica que tuvo una presencia alta. Un ejemplo de lo que podían realizar los niños en este juego funcional lo explica una de las tutoras: “creo que EQT y ZNC sí que construían, pero no era una construcción tan... como tenemos en la mente, como hacía EHN y ÑHN. Construían, pero creo que llegaron a un punto en el que construían, porque había que construir algo, porque de eso se trataba, llegar al juego y construir algo. Pero pronto deconstruían y hacían seriaciones. Porque sí que hubo muchas seriaciones por parte de ellos dos con las piezas verdes” (T1).

El juego dramático solo se registró 4 veces de forma paralela, pero el simbolismo tuvo un peso importante en las construcciones elaboradas por los niños. Según palabras de una tutora: “Por eso te decía que sería simbolismo puro y duro. ¡Que sí que hubo construcción! Hubo construcción, pero le daban un significado” (T1).

En la figura 3 se refleja como durante el muestreo temporal la categoría de observador se detectó en 13 ocasiones, siendo la tercera más alta de todo el registro. Una tutora explica cómo los niños se copiaban durante el juego simbólico, siendo la observación un aspecto importante para llevar a cabo esta copia: “Sí, porque en eso se copiaban unos a los otros. El copiar, que vaya, ¡no está mal copiar! y avanzar en esa propia copia. Entonces a lo mejor les servía. ¡Sí! Pero yo hago lo mismo, pero a lo mejor lo hago de diferente forma. ¡Y al final es cambiar la construcción! Y ahí sí que valió lo de darle simbolismo” (T1).

La categoría de revoloteo, que sucedió tres veces, tiene relación con la de observación pues esta doble codificación se dio con esta categoría. La doble codificación se registró cuando una acción ocurrió, pero duró menos tiempo que la acción principal. Así pues, la acción principal fue la de observación acompañada de revoloteo (estar muy cerca de la actividad principal que el niño está observando y parece que quiere participar, pero se muestra cauteloso).

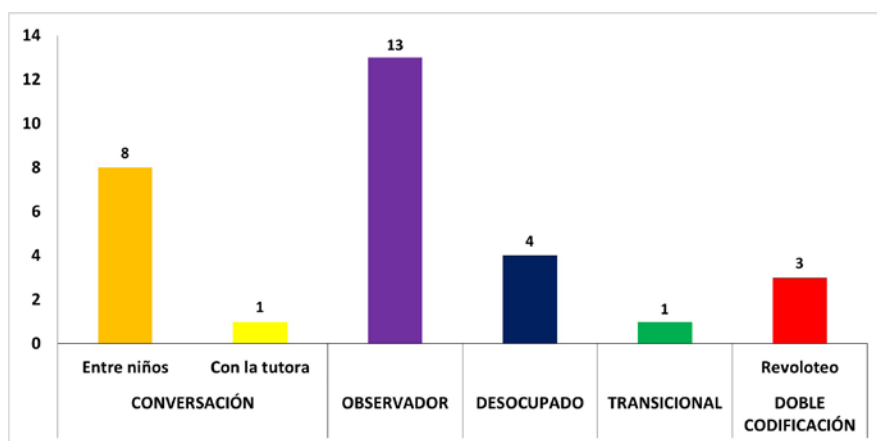


Figura 3. Relaciones sociales de los niños de: conversación, observador, desocupado, transicional y doble codificación

El hecho de que se recogiesen ocho veces a los niños hablando entre ellos mientras jugaban en el taller guarda cierta relación con la presencia principal de juego grupal. La conversación durante este juego es esencial para poder construir conjuntamente. En sus respuestas las tutoras también destacan la presencia de la conversación: “Igual llevaban una pieza, tú estás haciendo otra cosa, por lo que sea vienes y entonces yo te invito a ti, o tú te ofreces. Entonces como te ofrecen o te invitan, pues hacemos, pim, pam,... ¡Mira, hicimos tal! (T2); “Después podía haber elementos... ¡Le quitamos esto! ¡No, vamos a poner! Pero sí que empezaban juntos” (T2).

Otras categorías, como la de estar desocupado, la de conversación con la tutora o la transicional (moverse de una actividad para otra) se registraron con valores menores. Las respuestas de las tutoras a las entrevistas tampoco explican nada al respecto.

5. DISCUSIÓN Y/O CONCLUSIONES

A la vista de los resultados anteriores se puede afirmar que el juego de bloques unidad, cuando se organiza como taller de juego, evidencia un elevado número de relaciones sociales en los niños que participan en él. Por tanto, tal y como argumenta (Thériault, 2018) proporciona un lugar idóneo para las interacciones entre los pequeños.

En relación con el primer objetivo, el tipo de participación social y comportamiento de juego que se identificó de forma más elevada fue el juego constructivo, siendo el grupal el más registrado en el muestreo temporal. El juego paralelo constructivo también estuvo muy presente siendo la segunda categoría más detectada. Estos resultados concuerdan con el trabajo de Anderson (1998) y Trawick-Smith et al. (2022), en relación con el juego cooperativo y difiere con el de Saracho (1984;1993) y Rogers (1985), pues en sus estudios es el juego paralelo y solitario el más elevado al jugar con bloques.

Los resultados evidencian la presencia alta de observación, imitación, conversación y cooperación. Estas acciones que se dan principalmente en el juego grupal constructivo y de forma secundaria en el paralelo implican, tal y como apunta Aucoturier (2022), la presencia de un placer compartido a la hora de jugar y que el niño esté menos centrado en sí mismo, siendo esta última una característica propia de esta edad. A la hora de construir es la fuerza del grupo y la relación con los iguales, la que ayuda a superar esta etapa del desarrollo egocéntrica de los infantes y progresar en un amplio conjunto de competencia y habilidades (Córdoba-Alcaide y Rodríguez-Hidalgo, 2018). Por tanto, al igual que sucede en el estudio de Rogers (1985), las situaciones de juego grupal permiten a los niños menos maduros adquirir habilidades sociales usando la observación y la imitación.

El grupo de niños del presente estudio además de jugar en grupo o de forma paralela, también tuvo momentos de juego individual, pues se registraron un total de ocho situaciones de juego constructivo y dos de funcional. Con estos datos no se puede inferir que exista una progresión en el juego constructivo, siguiendo un orden en la complejidad de las relaciones (solitario, paralelo y grupal), tal y como apuntan Thériault (2018) y Trawick-Smith *et al.* (2022).

Parece lógico que el juego más identificado en un taller de construcciones sea el constructivo, pero también hubo presencia de juego dramático y un registro alto de juego funcional, pues este último estuvo presente a nivel grupal, paralelo o solitario y se manifestó principalmente en los niños que tenían menos interés por la construcción propiamente dicha. Esta presencia de distintos tipos de juego evidencia que el constructivo se superpone o se produce al mismo tiempo que otros.

El segundo de los objetivos del presente trabajo fue tratar de registrar las respuestas de las tutoras a la pregunta correspondiente de la entrevista sobre las relaciones sociales durante el taller. Sus respuestas confirman algunos de los datos recogidos en el muestreo temporal, como por ejemplo la presencia del juego grupal constructivo o las conversaciones durante el mismo.

También ponen de manifiesto la importancia del juego dramático durante el juego grupal. Aspecto que estuvo presente en los datos del muestreo temporal, pero que se registró tan solo en cuatro ocasiones. Esta visión de las tutoras, sobre la importancia del juego dramático a la hora de elaborar las construcciones con los bloques unidad, concuerda con los trabajos de Saracho (1984;1993), Thériault (2018) y Loizou y Trawick (2022).

De las respuestas de las tutoras, también se pone en valor, la importancia del juego solitario de los niños. Especialmente en los casos de aquellos que tienen un nivel alto en su complejidad a la hora de construir, pues parece que se aíslan del resto debido a la concentración y precisión a la hora de elaborar sus estructuras con las piezas. Es probable que las características de este material contribuyan en este mayor grado de concentración o motivación.

En relación con las limitaciones del estudio se puede especificar que la mayor dificultad se encontró a la hora de entender lo que los niños decían. Teniendo en cuenta que están adquiriendo su vocabulario y poniendo en práctica su lenguaje, en ocasiones resultaba complejo entenderles y esto supuso un importante tiempo de análisis para categorizar. El contexto de la acción y la expresión corporal fue imprescindible para realizar el registro. También se detectaron dificultades a la hora de diferenciar el juego solitario del paralelo en las entrevistas realizadas. De cara a investigaciones similares parece indispensable planificar mejor estos aspectos.

Con la presente investigación se concluye, que durante el taller los niños construyen de forma grupal y paralela, estableciendo durante su juego situaciones de interacción que implican observación, comunicación, imitación... que los lleva a superar su etapa egocéntrica. Además, se puede inferir, que al igual que en el trabajo de Trawick-Smith *et al.* (2022), este taller de construcción puede proporcionar la adquisición de habilidades sociales y cognitivas de alto nivel.

REFERENCIAS

- Amicone, G., Collado, S., Perucchini, P., Petruccelli, I., Ariccio, S. y Bonaiuto, M. (2023). Green versus grey break: children's place experience of recess-time in primary schools' natural and built area. *Children's Geographies*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2207118>
- Anderson, G. T. (1998). Comparison of the types of cooperative problem solving behaviors in four learning centers: Computer, dramatic play, block, and manipulative [Individual presentation]. En *National Head Start Research Conference* (pp. 1-14). Washington, DC, USA.
- Arnaiz, V. y Camps, J. (2005). Taller de construcciones. ¿Cómo lo hacemos? *Aula de Infantil*, (28), 7-10.
- Aucouturier, B. (2022). *El juego espontáneo en la escuela maternal*. Graó.
- Bueno, D. (2022). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Colomer, C. y Ocaña, E. (2023). ¿Cómo afecta a los niños la poca estimulación en el lenguaje? *Infancia*, (197), 33-39.
- Córdoba-Alcaide, F. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). La convivencia en la educación infantil: ecología del centro y del aula. En E. M. Romera y R. Ortega-Ruiz (Coords.), *Psicología de la educación infantil* (pp. 167-186). Graó.
- Eberly, J. L. y Golbeck, S. L. (2001). Teachers' perceptions of children's block play: how accurate are they? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22(2), 63-67. <https://doi.org/10.1080/1090102010220204>
- Franco, J. (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 de doctorado, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva Repositorio Institucional Da USC. <http://hdl.handle.net/10347/26971>

- Holmes, R. M., Kohm, K., Genise, S., Koolidge, L., Mendelson, D., Romeo, L. y Bant, C. (2022). Is there a connection between children's language skills, creativity, and play? *Early Child Development and Care*, 192(8), 1178-1189. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1853115>
- Johnson, H. M. (1933). *The art of block building*. The John Day Company.
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N. y Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European early childhood education research journal*, 27(2), 185-194. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546>
- Loizou, E. y Trawick-Smith, J. (Eds.). (2022). *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149668>
- Mediavilla, S. (2023). Caleidoscopio de la vida cotidiana. *Aula de infantil*, (118), 14-19.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. (4ª ed.). SAGE.
- Mohan, M. y Bhat, J. S. (2022). Development of Play in Pre-Schoolers: Video-Based Analysis of Free and Structured Toy Play Scenario. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 16(3), 47-69. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2022.16.3.47>
- Nelson-Smith, K., Gunn, B. y Ceasar, K. (2022). The Effects of Play on Social Development among Young Children. *Journal of Education and Human Development*, 11(2), 1-3.
- Parten, M.B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Passmore, A. H. y Hughes, M. T. (2021). Exploration of play behaviors in an inclusive preschool setting. *Early Childhood Education Journal*, 49(6), 1155-1164. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01122-9>
- Podgorski, E. M. (2019). *Behavioral tendencies in youth with intellectual and developmental disabilities during play activities*. University of Tennessee. https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/2233
- Pratt, C. (2014). *I Learn from Children: An Adventure in Progressive Education*. Grove Press.
- Rogers, D. L. (1985). Relationships between block play and the social development of young children. *Early Child Development and Care*, 20(4), 245-261. <https://doi.org/10.1080/0300443850200403>
- Rubin, K. H. (2001). *The play observation scale (POS)* [unpublished manuscript]. University of Maryland.
- Saracho, O. N. (1984). Construction and validation of the play rating scale. *Early Child Development and Care*, 17(2-3), 199-230. <https://doi.org/10.1080/0300443840170208>
- Saracho, O. N. (1993). A factor analysis of young children's play. *Early Child Development and Care*, 84(1), 91-102. <https://doi.org/10.1080/0300443930840108>
- Sluss, D. J. (2002). Block Play Complexity in Same-Sex Dyads of Preschool Children. En J.L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, Social-Cognitive, and Contextual Issues in the Fields of Play* (pp. 77-91). Ablex Publishing.
- Sluss, D. J. y Stremmel, A. J. (2004). A sociocultural investigation of the effects of peer interaction on play. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(4), 293-305. <https://doi.org/10.1080/02568540409595042>
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Wiley.
- Thériault, J. y Doucet, M. (2018). *En jouant avec les blocs de construction, l'enfant construit son monde*. JFC Éditions.
- Trawick-Smith, J., Cullis, C. y Koschel M. (2022). Advanced Block Play in Preschool. En E. Loizou y J. Trawick-Smith (Eds.), *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives* (pp. 159-177). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149668-13>

Vallejo, A. (2023). Las cosas de la edad. *Aula de infantil*, (118), 9-13.

Van Dijk-Wesseliuss, J. E., Maas, J., van Vugt, M. y van den Berg, A. E. (2022). A comparison of children's play and non-play behavior before and after schoolyard greening monitored by video observations. *Journal of Environmental Psychology*, 80, 101760. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101760>

Educación y sociedad: claves interdisciplinarias

Las conexiones sinérgicas entre educación y sociedad se establecen en sus intersecciones, impulsadas por la interdisciplinariedad, un concepto nuclear en el ámbito educativo y destacado en el desarrollo científico. La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) enfatiza su relevancia, junto con la multidisciplinariedad y pluridisciplinariedad, en la evaluación de los resultados investigadores.

Este libro monográfico no busca respuestas finales, sino generar un espacio de discusión sobre problemas integrados y dialógicos, con el propósito de afrontar, eficazmente, los retos socioeducativos contemporáneos. Desde una perspectiva holística, la obra analiza las relaciones entre educación y sociedad desde las aportaciones más actuales procedentes de la educación en estudios sociales, la educación literaria, la educación física, la educación mediática, las ciencias experimentales, la educación inclusiva y la formación del profesorado. *Educación y Sociedad: Claves interdisciplinarias* constituye una sólida respuesta a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la promoción del pensamiento crítico, la responsabilidad social y la toma de decisiones informadas en diversos contextos educativos.

Delfín Ortega-Sánchez. Doctor en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, doctor en Educación por la Universidad de Burgos y doctor en Historia por la Universidad de Extremadura. Su trayectoria investigadora ha sido reconocida con su nominación como uno de los diez (Top 10) mejores investigadores en ciencias sociales en la VII edición del Universal Scientific Education and Research Network - USERN Prize 2022.

Alexander López-Padrón. Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Tecnológica de la Habana (Premio Nacional de la Asociación de Pedagogos de Cuba), Postdoctorado en Teoría y Métodos Educativos por la Universidad de Alicante. Es Profesor Principal de la Facultad de Posgrado y Director de Gestión Académica del Vicerrectorado Académico de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.