

La Mediación del Objeto en el Desarrollo de la Función Simbólica en los Niños de la Fundación
Amigos de Jesús y María.

Leidy Paola Aguilar Duarte.
Stefany Beltrán Murcia.
Paula Ahilin Bohórquez Téllez.
Angie Paola Chaves Castro.
Diana Marcela Leguizamón Castillo.

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil.

Tutora: Mónica Gil Cardona.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C.
2022

La Mediación del Objeto en el Desarrollo de la Función Simbólica en los Niños de la Fundación
Amigos de Jesús y María.

Leidy Paola Aguilar Duarte.
Stefany Beltrán Murcia.
Paula Ahilin Bohórquez Téllez.
Angie Paola Chaves Castro.
Diana Marcela Leguizamón Castillo.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTA D.C.
2022

Agradecimientos

Agradecemos primeramente a Dios por darnos el privilegio y la oportunidad de formarnos como maestras que desean aportar a la sociedad.

A la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia por acogernos durante estos cuatro años, brindándonos experiencias, conocimientos y sentires que permitieron construirnos como maestras.

A cada uno de los maestros que hicieron parte de este proceso académico y formativo: maestras y maestros de la Universidad, Fundación Amigos de Jesús y María y especialmente a la maestra Mónica Gil quien nos acompañó en este arduo camino de consolidación de saberes frente a nuestros intereses.

A nuestras familias, amigos y todos aquellos que estuvieron presentes al brindarnos una voz de aliento para dar continuidad con nuestra carrera profesional.

A los niños que hicieron parte de esta propuesta, enriqueciéndola con su participación.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	8
2. Justificación.....	9
2.1. Antecedentes la pertinencia de una pregunta sobre la mediación en el desarrollo de la función simbólica	13
3. Contextualización: a que Juegan los Niños de la Fundación Amigos de Jesús y María.....	22
4. Situación Problema.....	25
5. Objetivos.....	30
5.1. Objetivo general.....	30
5.2. Objetivos específicos.....	30
6. Marco teórico.....	30
6.1 Desarrolló de la función simbólica.....	31
6.1.1. Objeto madre y el símbolo.....	33
6.1.2. La metáfora y el símbolo.....	36
6.2 El juego como contenido trascendental en la infancia.....	39
6.2.1. Inclusión del juego en la escuela.....	41
6.2.2. Juego simbólico – la imaginación y creatividad a la hora de jugar.....	43
6.3 El objeto en el juego simbólico.....	46
6.3.1. Valor emocional del objeto en contextos de simbolización.....	48
6.3.2. Imaginación y corporalidad de los niños por medio del objeto.....	51
6.3.3. El objeto y el símbolo.....	53
6.4 Diseño de ambiente para el juego simbólico.....	55
6.4.1. El ambiente como posibilitador de experiencias.....	55

6.4.2.	El espacio como lugar para reinventar el mundo.....	56
6.4.3.	Los maestros y el diseño de ambientes.....	57
6.4.4.	La importancia y las características del diseño de ambientes.....	58
7.	Marco Metodológico.....	60
7.1	El proyecto pedagógico: una oportunidad para acercarse a la dimensión investigativa del ejercicio pedagógico.....	60
7.1.1.	Modalidad de proyecto pedagógico que posibilita la reflexión.....	60
7.1.2.	Oportunidad de investigación.....	61
7.2	Enfoque pedagógico.....	63
7.2.1.	La concepción de la infancia en el juego simbólico.....	64
7.2.2.	Diseño de ambientes de la Propuesta Pedagógica.....	65
7.3	Estructura de la propuesta pedagógica (fases).....	66
7.3.1.	Fase Exploratoria.....	68
7.3.2.	Fase de Diseño.....	69
7.3.3.	Fase de Implementación.....	71
7.3.4.	Fase de Socialización.....	71
7.4	Herramientas pedagógicas para la recolección de información.....	72
7.4.1.	Guía de observación.....	73
7.4.2.	Diarios de Campo	75
7.4.3.	Material videograbado y fotos.....	76
8.	Análisis de la información.....	77
8.1	Categorías inductivas.....	86
8.1.1.	Relación entre espacio – ambiente, niño y objeto.....	86

8.1.2.	Transformación del objeto no estructurado y de uso común durante el juego simbólico.....	92
8.1.3.	La subjetividad e identidad del niño por medio del objeto.....	95
8.1.3.1.	Relación entre cuerpo y objeto una construcción de identidad.....	95
8.1.3.2.	Objeto como mediador de la interacción entre pares.....	97
8.1.4.	Rituales y participación en el juego simbólico.....	99
9.	Conclusiones.....	102
10.	Referencias.....	105
11.	Anexos.....	109

Tabla de Anexos

Imagen 1. Rejilla de Planeaciones.....	70
Imagen 2. Observación y Descripción de la Propuesta Saltos y Movimientos.....	109
Imagen 3. Observación y Descripción de la Propuesta de Cajas.....	110
Imagen 4. Planeación.....	113
Imagen 5. Diario de campo.....	114

1. Introducción

En la propuesta: La Mediación del Objeto en el Desarrollo de la Función Simbólica en los Niños de la Fundación Amigos de Jesús y María, se reconoce el juego como un factor esencial, natural y mediador en la infancia, siendo una actividad que se busca, anhela y disfruta haciéndolo interesante y atractivo, el cual apoya y potencia el desarrollo integral, ya que es inherente al ser humano, como una necesidad básica que permite el acercamiento, reconocimiento y construcción del mundo interior y exterior por medio del objeto no estructurado y de uso común (cajas, colchonetas, sillas, mesas y telas) que permitan representaciones de la realidad e imaginación.

En la configuración del acercamiento e interacción del niño con el objeto y con otros sujetos, hay una progresión del desarrollo de la función simbólica; una adquisición concreta que transita desde un inicio en la relación que establecen madre e hijo tanto en el periodo prenatal como después del nacimiento; en esta última etapa es la madre quien ayuda al niño a reconocerse y a reconocer su entorno por medio de diálogos verbales y orales.

Del mismo modo, teniendo en cuenta que el juego Presimbólico se realiza a través de la motricidad o acción desde su cuerpo y con los objetos, estos juegos denominados por Aucouturier (2004) como juegos de reaseguramiento profundo. El reaseguramiento es igual a la representación o sea la preparación a lo simbólico un nivel más maduro, como lo es evocar

a las personas u objetos. De esta manera se concreta la aparición del juego simbólico, la maduración cognitiva, aparece una autonomía donde el niño pone en práctica lo aprendido, genera y exterioriza nuevos proyectos.

En este ejercicio pedagógico se da gran relevancia al objeto no estructurado y de uso común en el juego simbólico, como referente al que los niños acuden para expresar sus intereses, desarrollos, capacidades, saberes y así comprender y dar sentido a su entorno. Esta propuesta pedagógica se contextualiza en la Fundación Amigos de Jesús y María con niños en edades entre cuatro y cinco años, desde la implementación de acciones pedagógicas donde se proyecten diseños de ambientes que posibiliten reconocer la importancia del objeto en el juego para el desarrollo de la función simbólica.

2. Justificación

Desde los primeros instantes de vida (intrauterina) del niño se establece un canal de comunicación entre la diada madre e hijo. Comunicación caracterizada por emociones – placer, displacer – expresadas a través de movimientos, tensiones hacia el exterior, en palabras de Aucouturier (2018) “pulsiones” (p. 26). Al nacer, ya en la vida extrauterina, el vínculo se acentuará con la madre, cuando ella a través de alimentación y contacto suple sus necesidades.

En este “ritual” de la alimentación (lactancia) en donde se manifiestan contactos físicos recíprocos entre madre e hijo: miradas, mordidas, succión denominada por Aucouturier (2004) “agresión por amor” (p. 60), la madre ofrece seguridad configurando estas demostraciones como formas tranquilas de juego que generan placer y goce al niño. Es desde este momento donde se representa una simbolización, las agresiones se convierten en símbolos que el niño empezará a imitar y comprender como “otras formas de amor” (Aucouturier, 2004, p. 64), constituyendo así

la comunicación como un proceso psíquico de imaginación y creación propia, necesarios para un desarrollo integral favorable.

De acuerdo con lo anterior se evidencia una evolución de la simbolización al pasar de la mirada fraccionada (olor, voz o postura) que el niño tiene de la madre a considerarla como un todo descrito por Aucouturier (2018) “objeto total conquistado” (p. 35), aquí está representado el símbolo como una parte que recuerda un todo, memorias que se exteriorizan.

Cuando el niño empieza la exploración por sí mismo y representación de sus vivencias con el objeto, aparece la autonomía y exploración hacia el entorno, está construida y facilitada por el adulto, un acto intencionado, pues es él quien comprende sus comunicaciones y da significado para que este las apropie, según Abad y Ruiz (2011) se fortalece progresivamente la comunicación, interpretación y simbología mediante lenguaje corporal y oral, permitiéndole dominar y formar parte del entorno (ambiente).

Con base en lo anteriormente, el niño comprende y se introduce en la realidad de su ambiente a través de las acciones: relación y control que ejerce hacia el objeto allí presentes, percibe su forma, tamaño, peso, textura; los reconoce y transforma por medio del juego “creación de sí mismo a través del placer de vivir sus propias sensaciones, sus emociones, sus propios deseos y sus propias fantasías” (Aucouturier, 2018. p. 55) estas acciones y reconocimientos están permeados por la adquisición cognitiva – aprender – saber.

Los ambientes denominados por Malaguzzi (1996) como un educador más, en los que se permitan diferentes movimientos e interacciones con el objeto y relación con el entorno, para adquirir y plasmar saberes a partir de las transformaciones, deben fortalecer el desarrollo integral de los niños, brindar numerosas interacciones entre ellos y el objeto; siendo este mediador y

generador de experiencias a partir del juego: exploración, construcción, transformación y comunicación de saberes y sentires que están en su memoria motriz y cognitiva.

Allí, el rol del maestro es fundamental, pues es quien propone los espacios de juego en el aula que hacen posible reinventar y resignificar experiencias a partir de los objetos presentes, lo cual favorece el desarrollo de la función simbólica desde el juego que allí se da, pues una vez la maestra comprende que los niños ingresan a una zona intermedia entiende este lugar “como propicio para a la experiencia, la creación y el símbolo, al recoger ese vaivén ya referido entre la variable y la constancia o lo visible e invisible” (Ruiz y Abad, 2018, p. 178) donde es fundamental la presencia de las maestras pues es quien observa y analiza lo que allí sucede, para de esta manera enriquecer el ambiente y lograr de forma intencional el desarrollo de la función simbólica.

Por lo tanto, se reconoce la importancia que genera la mediación del objeto en el juego simbólico de acuerdo con Arnaiz (2000) “Observar cómo el niño utiliza su cuerpo, lo orienta, descubre su eficiencia motriz y postura, cómo se relaciona con el mundo de los objetos, cómo se relaciona con el mundo de los demás, etc. es esencial para entender su expresividad motriz, pudiéndose determinar su desarrollo evolutivo y madurativo.” (p.64), la mediación del objeto favorece en los niños desarrollos a nivel neuromotor, afectivo y cognitivo, en donde por medio de las posibilidades de movimiento que el objeto y ambiente permiten, reconoce su cuerpo y espacio, el placer o displacer de actuar con el objeto y demás compañeros; esto lo hacen desde sus desarrollos cognitivos que les permite reconocer conceptos básicos (tamaños, color, formas, entre otros).

Es importante destacar el papel del objeto puesto que, a partir de este el niño logra: comunicar, reconocer sus emociones, construir un conocimiento sobre sí mismo desarrollando su

autonomía e identidad, establecer relaciones sociales, experimentar y conocer su entorno, todo por medio de la exploración y mediación que permite objeto.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el interés se sitúa en el juego simbólico pues allí cobra gran relevancia el juego, el lugar del objeto en el desarrollo de la función simbólica, la importancia de los ambientes y el rol de la maestra, intereses particulares que aparecieron a lo largo de la formación docente; además se hace posible el implementar una propuesta pedagógica en el aula, que permita comprender la mediación de los objetos en estas acciones y así genera saberes y conocimientos en relación a nuestro interés.

Por esta razón, se reconoce la importancia y pertinencia de elaborar el presente trabajo de grado en relación con el desarrollo de la función simbólica que se da en los tiempos y espacios de juego simbólico en el aula, los cuales despliegan en los niños múltiples desarrollos a nivel cognitivo, comunicativo, socio afectivo, relacional, motor, entre otros, que reflejan en el hecho de jugar una riqueza necesaria y cargada de experiencias en el ambiente escolar al ser intencionado. De esta manera, es importante rescatar que desde la presente propuesta se reconoce y da lugar a la maestra como un agente clave en el diseño de ambientes y en el proceso de reflexión y análisis de los hechos que se presentan en dichos espacios, lo cual le permite acercarse de manera consiente y segura a los desarrollos alcanzados por niños para apoyarlos y fortalecerlos.

Por otro lado, se ve la necesidad de implementar objetos no estructurados y de uso común en la propuesta, los cuales posibilitan infinitas transformaciones, que permiten a los niños evocar aquellos objetos no presentes pero necesarios para el desarrollo del juego simbólico. Es así como desde la disposición de estos en el ambiente y de sus características se hace posible una exploración y nueva simbolización.

Identificado el interés por el juego simbólico y los desarrollos que posibilita, se logra implementar esta propuesta de análisis sobre las mediaciones del objeto, en La Fundación Amigos de Jesús y María, la cual dio la oportunidad de llevar a cabo las acciones pedagógicas con los niños del grado pre jardín quienes están en el rango de edad de 4 a 5 años donde se presenta efectivamente el juego simbólico.

De esta manera, se reconoce la importancia de generar observaciones, análisis y reflexiones en relación con el juego simbólico en el ámbito escolar, para mostrar la necesidad de implementar estas acciones pedagógicas en otros escenarios, las cuales logran favorecer las distintas dimensiones de desarrollo de las infancias.

2.1. Antecedentes: la pertinencia de una pregunta sobre la mediación en el desarrollo de la función simbólica

Al preguntar por el juego y el movimiento, es importante ubicar el lugar que este ha tenido en el escenario investigativo, en esta búsqueda el grupo se dio a la tarea de indagar acerca del juego en escenarios escolares para la primera infancia y comprender su significado y cómo este se manifiesta en la educación infantil.

Se inició con un rastreo de documentos, en los repositorios de las Universidades: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Universidad Javeriana Pontificia, Universidad Nacional y Universidad De Los Andes, estas enfocadas en tesis de maestrías, además de artículos entre estos el del instituto IDEP, la base de datos DIALNET, revista Redalei, revista Aula Infantil, revista Educación y revista Universidad Santo Tomas “cuerpo, cultura, movimiento”.

Las búsquedas se centraron en estas instituciones ya que son reconocidas y acreditadas en alta calidad. Encontrando un total de 36 documentos que se relacionan al objeto de interés para la

construcción del trabajo de grado. Estos trabajos investigativos arrojan a su vez unas tendencias que permiten comprender cuál ha sido el lugar del juego y el movimiento en el escenario infantil, estos vistos desde diferentes intereses y perspectivas como indispensable, dinamizador y potenciador en el desarrollo de la educación inicial desde estrategias pedagógicas.

En relación con lo analizado y expuesto antes se describirán detalladamente cada una de las tendencias que orientarán esta propuesta pedagógica, en primer lugar, se encuentra la tendencia relación juego y desarrollo en la que se especifica el juego como un mediador que favorece las dimensiones comunicativas, cognitiva, socioafectiva, corporal y espiritual, desde el juego de roles o juego simbólico, el cual favorece la capacidad de representar aquello que evoca.

En segundo lugar, está la tendencia ambientes para el juego - la importancia de los objetos y disposición, la potencia a la hora del desarrollo de habilidades y destrezas en los niños a través de la reflexión propia de las experiencias; finalmente la tendencia creencias, representaciones y experiencia del juego en educación inicial en la que se hace un enfoque sobre la importancia del juego y las reflexiones, perspectivas, espacios y papel que le dan a este para lograr comprender la relación entre maestro – juego y juego - niños.

Relación juego y desarrollo

De la búsqueda de documentos en los repositorios de universidades y revistas de investigación en relación con la tendencia juego y desarrollo se localizaron dos revistas: fundación Dialnet y la revista universitaria Vol.13 de la Universidad Javeriana, un artículo del IDEP - Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, 12 tesis de maestría y tres trabajos de grado, estos para un total de 18 documentos.

Dentro de esta tendencia juego y desarrollo, se identifican una primera vertiente: el juego como posibilitador y potenciador de la creatividad y de otros escenarios o mundos a partir del juego simbólico, como lo menciona Carrillo et al. (2017):

Por otro lado, el juego simbólico es una etapa que se determina por el alcance de la asimilación, es decir, es en esta fase en la que el infante se permite hacer una representación ficticia de un objeto o una situación ausente. En este caso el significado y el significante serán propios de la imaginación del niño. (p. 42)

De la mano con lo que menciona el autor la expresión o función simbólica es fundamental en el desarrollo de la infancia, pues desde allí plasma, comprende y transforma el mundo autónomamente también imita y representa, a partir de esto nace el interés de poder observar, analizar las actividades y como el maestro puede llegar aportar elementos para el desarrollo de esto.

A partir del análisis documental, se encuentra que el juego se establece como un elemento fundamental en el proceso de desarrollo de la infancia, de acuerdo con Figueroa y Guevara (2010):

El presente estudio de investigación surge a partir de la necesidad de diseñar mediaciones pedagógicas que permitan mejorar la expresión y la socialización emocional en infantes de 4 y 5 años. Por ello aquí se explora, diseña, interviene y sistematiza una propuesta mediacional de juego de rol para fortalecer la comprensión de cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo. (p.13)

De igual manera en relación con lo anterior, el juego se establece como importante en el enriquecimiento de las dimensiones del desarrollo humano (ética, estética, corporal, cognitiva, socioafectiva, comunicativa y espiritual), mediante este se da la relación juego y desarrollo

emocional en el momento de placer y disfrute o de frustración y enojo, también facilita al niño expresar y demostrar sus emociones, permite y potencia la socialización con otros niños y adultos.

La segunda vertiente es la psicomotricidad desde el juego mediante el movimiento afectivo, acción simbólica y relaciones corporales. Allí el papel del rol docente es notorio la necesidad de observación y análisis activo, permitiéndoles ser analíticos de sus prácticas, según Ostau (2019) el movimiento en la infancia es elocuente y preciso al momento de expresar sus sentires, permite ver qué sucede en la vida del niño a nivel psíquico. El proceso de observación de las expresiones de los niños (movimientos) es fundamental, retomando lo dicho por Ostau (2019):

Darle un espacio a la psicomotricidad, ya que es a partir de ésta, que los niños tienen la posibilidad de relacionarse de manera permanente con todo aquello que los rodea, de ser conscientes del espacio que habitan y de su cuerpo, que se convierte en el puente por medio del cual apropiarse de aquello que le circunda. (p. 46)

Según el autor, el concepto de psicomotricidad encierra el desarrollo integral de los niños el cual potencia la capacidad de expresarse y relacionarse con el mundo exterior, desde tejidos por medio de su cuerpo siendo este el mediador el cual mejora la atención, concentración, creatividad del niño y su relación con el entorno.

Por otro lado, una tercera es el trabajo o investigación sobre Imaginarios Sociales Sobre El Cuerpo De Los Niños Que Tienen Los Adultos Cuidadores y Docentes tiene como intención analizar y reflexionar sobre el cuerpo de los niños en su desarrollo, Gómez (2020):

Es importante tener en cuenta, que en el transcurso de la vida es donde se van enriqueciendo diferentes procesos sociales, culturales, religiosos, académicos y

familiares; lo que permite la formación y organización de algunas definiciones de aquellos imaginarios que se relacionan con nuestro entorno. Estos procesos han construido imaginarios sociales relacionados al cuerpo. (p. 21)

Esta tesis se centra en algunas percepciones que tienen los adultos sobre el cuerpo infantil, donde se da poca importancia al sujeto como ser integral, y se pasa a verle como un sujeto estructurado o dividido en lo social, biológico y psicológico.

Los desarrollos de estas investigaciones están centrados en su mayoría en edades de cero a seis años, siendo este rango de edad el interés principal, pues se constituyen en un aporte fundamental a la propuesta pedagógica que se propone desde perspectivas acerca del trabajo alrededor del juego, cuerpo y movimiento.

Se destacan dos de los trabajos revisados, los cuales contribuyen significativamente a la propuesta pedagógica, el primero es *El Juego De Rol Como Mediación Para La Comprensión De Emociones Básicas: Alegría, Tristeza, Ira y Miedo En Niños De Educación Preescolar*, uno de los principales intereses sobre esta tesis es la investigación en niños de edades de cuatro a cinco años, lo que permite apoyar la caracterización de los niños y las propuestas pedagógicas que se pueden trabajar en estas edades, además de la implementación de un programa que acompañe la observación del rol maestro en las emociones de ellos, de acuerdo a Figueroa y Guevara (2010) Esta propuesta busca desde el juego de rol, que hace parte de los juegos que ayudan a construir el símbolo y desde allí trabajar la pérdida, ausencia, presencia y permanencia del objeto, posibilitar la construcción de realidades, capacidad de expresión emocional en los niños, de esta forma mejorar las practicas por medio de instrumentos alternativos en el aula.

La segunda tesis de interés es *El Juego Como Estrategia Para El Fortalecimiento De Las Dimensiones Del Desarrollo Humano En Los Niños y Niñas Del Grado Transición De La*

Institución Educativa Naranjal Del Municipio De Moñitos Córdoba, De igual forma este trabajo está encaminado a las edades iniciales (grado transición), resalta Cuadrado (2020) el juego como elemento fundamental en el proceso de educación inicial para el enriquecimiento del desarrollo humano, este trabajo presenta una reflexión sobre la necesidad de implementar el juego en las aulas, desde el cual se fortalece y activa el desarrollo infantil, de las siguientes dimensiones: cognitiva, comunicativa, socio-afectiva, corporal, estética, ética y espiritual.

Estos dos trabajos establecen la presencia del juego como escenario privilegiado en el aula para la observación y análisis activo por parte de maestras, a las representaciones, acciones, emociones y dimensiones en los niños, desde acciones pedagógicas que respondan a sus intereses y necesidades.

Además, estas investigaciones brindan unos horizontes pedagógicos y unos enfoques metodológicos los cuales son relevantes ya que son de gran aporte para elaborar la propuesta pedagógica del trabajo final. Los enfoques que se encuentran en primer lugar, el cualitativo desde observaciones que permite reconocer la cotidianidad de los estudiantes y las preguntas que puede llegar a formularse la maestra en los procesos reflexivos, considerándolo el más pertinente ya que permite comprender a través de una propuesta de trabajo, aquello que sucede con el juego y el movimiento. Por otro lado, el enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) para la obtención de tendencias y la exploración profunda de acuerdo con la investigación, las cuales son elaboradas con ayuda de instrumentos como observaciones directas, análisis, entrevistas, diseños, intervenciones, diarios de campo, materiales u objetos físicos.

Ahora bien, el dialogo sobre el diseño y disposición de ambientes ocupa un lugar fundamental en la constitución del presente trabajo, ya que permite generar reflexiones y saberes esenciales para la construcción de propuestas de juego donde se inviten a los niños a ser

partícipes y protagonistas por medio del cuerpo, desde experiencias enriquecidas pensadas y planteadas por los educadores, de esta manera se continua con la segunda tendencia.

La importancia del objeto en los ambientes para el juego.

Alrededor de los trabajos de grado consultados se pudo identificar que el estudio investigativo en relación con los escenarios para el juego es muy común, ya que este resulta ser un factor muy importante para posibilitar esta experiencia placentera que garantiza el desarrollo integral, como lo menciona Meneses y Monge (2001) “la evolución del niño y el juego están relacionados en el medio en el que se desenvuelva, el cual va a mediar en el desarrollo de habilidades y destrezas” (p. 2). Desde allí se evidencia que el juego se convierte claramente en una necesidad de desarrollo que permite la confianza en la primera infancia.

En los primeros años de vida el ambiente resulta ser “desconocido por el niño, pero poco a poco por medio de sus sentidos empieza a percibirlo y a actuar sobre el” (Meneses y Monge, 2001, p.3). De aquí se puede identificar la necesidad de ofrecer escenarios enriquecidos que posibiliten la aparición de movimientos espontáneos y coordinados desde experiencias significativas para que el niño se desenvuelva desde su deseo de ser, de relacionarse con su entorno y de diferenciar el objeto con los que desee o no jugar, el ambiente debe ser armonioso para que permita el uso o transformación de estos de manera autónoma.

Los trabajos abordados en cuanto a la tendencia de escenarios del juego evidencian la necesidad de diseño de ambientes que lo potencien en la educación inicial, donde surgen saberes a partir de la reflexión de la propia experiencia para que de esta manera los maestros mejoren su próximas proyecciones, Martin y Duran (2016) profundizan en el tema del ambiente y como este cobra una importancia relevante en la educación inicial considerándolo como “el tercer

educador” (Reggio – Hoyuelos, 2006) y al docente como un escenógrafo (Abad & Ruiz, 2011).

Allí se resalta la importancia de pensarse en estos espacios, que promueven el desarrollo de actividades propias de la infancia como lo es el juego, donde el acompañamiento de la maestra es fundamental ya que es esta quien logra enriquecerlos y darles un sentido profundo.

Por otro lado, se logra entender que la elección y organización de los objetos en el espacio resulta fundamental, ya que estos permiten que los ambientes sean enriquecidos (Cruz, 2018), convierte estos lugares en ambientes interesantes para los niños, llevándolos a explorar y transformar el objeto y ambientes por medio del cuerpo, con la seguridad propia que transmite cada espacio. Martín y Duran (2016) nos afirman que la disposición de los objetos debe impulsar, provocar e invitar a los niños a realizar diversas acciones e interpretaciones sobre lo dispuesto en el ambiente, evidenciando así el papel fundamental de los objetos en el juego.

Al querer abordar el tema de juego se encuentran características con diferentes perspectivas, entre ellas el pensar no solo en el disfrute de los niños sino también como las maestras lo visualizan y entienden, es así como se destaca la siguiente tendencia: las creencias, representaciones y experiencia del juego en educación inicial en donde también se resalta la importancia del diseño de ambientes y el papel de las maestras en este.

Creencias, representaciones y experiencia del juego en educación inicial

En esta tendencia se realza la importancia del juego, como un escenario de narrativa y construcción social que permite a los niños favorecer y potenciar su desarrollo integral. Es importante resaltar dos de los 11 trabajos de esta fase de la investigación, el primero de ellos el artículo: Diseño de Ambientes para el Juego: Práctica y Reflexión en Educación Infantil (Martín & Durán, 2016). Es relevante, el juego y el diseño de ambientes enfocado en educación infantil y a su vez el acompañamiento y reflexión que deben tener las maestras en estos espacios para los

niños; asimismo destacando las fases que se encuentran en el juego desde este artículo: exploratoria, desarrollo, reconstrucción y análisis; considerándolas esenciales para el desarrollo del presente trabajo.

De la búsqueda realizada se entiende también la importancia y relación del trabajo, El Juego como Método de Aprendizaje (2016), el cual busca hacer una innovación de las prácticas y metodologías a través del juego por medio de proyectos de aula. A partir de este documento surge el interés que mencionan los autores de “identificar las diversas concepciones que se tienen del juego y sus clases: juego de roles, juego libre y lúdica; así como el valor educativo que se le ha dado en diferentes contextos” (Mora et al. 2016), entendiendo que el juego no es solo para jugar, sino como un método de enseñanza con intenciones y aprendizajes.

Por otro lado, al hablar de las experiencias de niños en el juego se encuentran aspectos en común en donde se entiende que el disfrute y placer de las actividades potencian sus diferentes desarrollos y aprendizajes, permitiendo que exploren sobre las ideas que tienen de su realidad, comprendan y apropien el entorno, su contexto y realidad en el cual están inmersos, generándoles una riqueza que surge de las vivencias y construcciones propias.

De acuerdo con el análisis de los documentos recabados en esta investigación surge el interés por establecer el papel del objeto en la mediación del desarrollo de la función simbólica en el niño a través de las interacciones de él con los objetos, estas caracterizadas por el juego simbólico presente en las edades de cuatro a cinco años, pues se reconoce su importancia y protagonismo en la educación infantil y diseño de ambientes pedagógicos. Del mismo modo se destaca el papel de las maestras en formación al aportar, desde la visión investigativa, alternativas de optimización en la utilización de los objetos estructurados y no estructurados con fines didácticos.

3. Contextualización: a que Juegan los Niños de la Fundación Amigos de Jesús y María

La práctica de VI a VIII semestre se realiza en la fundación Amigos de Jesús y María, la cual se encuentra ubicada en la carrera 81 b N° 15 a 30, en la localidad de Kennedy cerca del Río Fucha. Esta abre sus puertas en el año 1993, ofreciendo sus servicios a los barrios Villa Liliana, El Vergel, Andalucía y barrios aledaños por aproximadamente 29 años.

La Fundación en sus inicios se caracterizó por atender población de diversas partes de país y extranjeros provenientes de Venezuela, razón por la cual las familias se encontraban indocumentadas y por lo tanto muchos niños no contaban con registro civil, vulnerando así este derecho legal y otros como la educación. El Proyecto pedagógico (2019), es por ellos que la Fundación decide establecerse en este lugar, esto gracias al recaudo de recursos económicos lo cual permitió la compra un terreno, donde está se construye. La cual cuenta con una estructura de cuatro niveles: en el primero y segundo se ubican los salones donde se presta el servicio de educación, en el tercero está ubicada la cocina y en el cuarto se encuentra el área administrativa y depósito de material didáctico.

Actualmente está Fundación ofrece sus servicios a aproximadamente 100 niños entre los cero a cinco años, los cuales se organizan en diferentes grupos o niveles de acuerdo con su edad, estos se encuentran divididos en: Bebe-teca, Párvulos y Pre-Jardín. En estos se tiene como objetivo, según el proyecto pedagógico, “implementar el juego como forma de descubrir el mundo, interrelacionarse, despertar intereses, desarrollar la imaginación y la psicomotricidad, con el fin de potenciar el desarrollo de los niños, por medio de diversas estrategias pedagógicas” (Proyecto Pedagógico Institucional, 2019, p.12).

El principal componente del Proyecto Pedagógico de este establecimiento educativo es el juego, siendo este una de las actividades rectoras que propone la política pública: El juego es una de las actividades rectoras de la infancia, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio ya que se trata de actividades que sustentan la acción pedagógica en educación inicial y potencian el desarrollo integral de los niños. (Ministerio de Educación, 2014, p. 17). Estas actividades rectoras posibilitan y potencian el libre desarrollo de los niños, es así como la Fundación busca fomentar el juego como una actividad principal; desde el acompañamiento se observa la existencia de ciertos vacíos que no cumplen con el objetivo real del juego. Como se menciona, se evidencia el juego sin una finalidad clara, este está presente desde la disposición de juguetes para la distracción de los niños al momento del receso, a partir de esta valoración se concluye que el juego simbólico no ocupa un papel significativo allí.

Ahora bien, para hacer una observación detallada con respecto al desarrollo del juego durante las experiencias ofrecidas por la Fundación, es necesario hacer una caracterización del grupo, esto con ayuda de los diarios de campos (D.C) que se realizan durante la práctica, los cuales permite desde la escritura un seguimiento detallado de las dinámicas y procesos de los niños. Los grupos caracterizados son: Prejardín A, prejardín B, prejardín C y prejardín D, con niños de cuatro a cinco años, donde se desarrollan habilidades de lenguaje que permiten comunicar mediante palabras y oraciones cortas las emociones, expresiones y necesidades en la relación con los demás.

A raíz de la emergencia sanitaria COVID-19, se direcciona desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud la alternancia, por lo cual se ve la necesidad de dividir el grupo prejardín en cuatro grupos donde a uno de ellos se le realizaban encuentros de manera virtual, en los que se realizaban otro tipo de propuestas semanales, para que los niños con ayuda

de sus padres las pudiesen realizar desde sus casas, estas eran enviadas por vía WhatsApp. Los demás asistían de forma presencial, aproximadamente de 10 a 17 niños por nivel.

La Fundación, no busca una escolarización, sino por el contrario que el niño por medio del juego no solo se divierta, exprese emociones o comparta con sus pares, sino que también establezca relaciones, busque soluciones, interiorice reglas y rutinas, fortaleciendo nuevos aprendizajes significativos en su diario vivir, esto se ha podido evidenciar durante cada acción pedagógica con los niños. En dinámica escolar no se evidencia la escolarización con fines meramente academicistas y curriculares, sino que se potencian otras formas de expresión artístico, lúdico, esto se observa durante los rituales, planeaciones de las maestras, organización para las actividades y el no trabajo con guías.

Pude notar que algunos niños les gusta jugar solos, prefieren crear ellos su propio juego, como un niño, quien durante todo el tiempo que estuvieron interactuando los demás con las cajas, él estuvo con una sola simulando que estaban en un bus y manejaba por todo el salón. Algunos niños cuando un compañero se acerca se disgustan un poco y pelean si de pronto le quitan la caja o intentan jugar con él, es allí cuando las maestras intervienen para evitar que se golpeen, haciéndoles la invitación a que compartan su objeto y juego, en caso de no aceptarlo cada uno busca una caja y siguen con su juego. De la misma forma, también están los niños que les gusta compartir un ejemplo es cuando dos de ellos deciden usar y compartir una sola caja en su juego, se metían dentro de ella y la manejaban como si fuese carro. (D.C.1-1).

Desde este análisis se identifica como por medio de estas experiencias de juego los niños se divierten y al mismo tiempo aprenden.

Igualmente, se observan algunas características de los niños su alegría, espontaneidad, capacidad para imaginar, crear, construir, categorizar, ordenar y explorar, esto en relación con el objeto y el espacio destinado para que se desenvuelvan. No se puede dejar de lado que por la edad se les hace un poco difícil compartir con otros, generando en ellos algunos altercados "entre los niños y niñas se viven situaciones de conflicto inevitables derivadas de las interacciones sociales, como disputas por los materiales, acuerdos o desacuerdos en el juego, cooperación o aislamiento" (Abad, s.f. p.7) lo que permite entender que estos actos son necesarios en el proceso de desarrollo, aprendizaje y relación de los niños, desde experiencias atractivas que despierten el interés e inviten a la participación y transformación.

Retomando las investigaciones, las experiencias y el conocimiento que se ha construido sobre la importancia del juego, cuerpo y movimiento en el nivel de pre jardín, permite pensar y reflexionar específicamente en el juego simbólico el cual aporta y potencia el desarrollo integral en los niños. En la fundación es evidente el juego libre, este tiene su espacio, tiempo, interacción y participación por parte de los niños, a pesar de que el proyecto de la fundación se ha enfocado en el juego, es notorio que el juego simbólico no ocupa un espacio significativo en esta.

4. Situación Problema

El proceso de identificación de la problemática que da sustento a la propuesta se compone de tres momentos: el primero hace referencia al interés por el juego, el objeto como su mediador; y su incidencia en la actividad motriz de los niños. Este interés se origina a lo largo de la formación docente; desde diferentes espacios educativos se ha fortalecido la visión y concepción del sujeto niño caracterizado como un ser capaz y no pasivo. El ser humano desde su nacimiento tiene un impulso natural por conocer, experimentar y descubrir.

El juego es la principal actividad instintiva, contribuye a potenciar la formación integral de los niños a nivel motriz, cognitivo y social; de tal forma que la labor del docente de educación infantil es apoyar y demostrarlo rigurosamente al generar ambientes de disfrute y placer, según Moreno (2002):

El juego es algo esencial a la especie humana, la actividad lúdica es tan antigua como la humanidad. El ser humano ha jugado siempre, en todas las circunstancias y toda cultura, desde la niñez ha disfrutado de esto, más o menos tiempo y a través del juego ha ido aprendiendo por tanto a vivir. Me atrevería a afirmar que la identidad de un pueblo está fielmente unida al desarrollo del juego, que a su vez es generador de cultura. (p.11)

De igual manera, el juego es espontáneo y vital en la infancia, desde el cual se crean y recrean escenarios fantásticos relacionados con la realidad a fin de comprenderla. Es también generador de placer, en lo planteado por Díaz (1993) el juego es inherente al ser humano, y su intención no es obtener alguna ganancia en específico, solo exteriorizar libremente para sentir goce y satisfacción.

Siendo el juego una temática amplia, para efectos de esta propuesta pedagógica el interés estará centrado en el simbólico, que es la forma en que los niños manifiestan la comprensión de la vida, contrastando la fantasía con la realidad, aprendizajes de la vida (Abad y Ruiz, 2011) a partir de escenarios, objetos y experiencias que provoquen la exploración y potencien el reconocimiento de su entorno y su relación con él, desde y con su cuerpo. Abad y Ruiz (2011), lo que permite un mayor análisis no solo en la transformación del objeto sino también en la interpretación de roles o situaciones.

El juego simbólico en tanto que posibilita experiencias de vida que a través de metáforas generan posibilidades que desde la fantasía se trasladan en la infancia a la “realidad”, en un ejercicio de ser otro, otro espacio y otra cosa, para llegar a ser uno mismo. (p. 303)

En suma, el juego simbólico le permite al niño evocar y expresar experiencias, se convierte en un factor esencial para conocerse a sí mismo, a otros y su entorno. Por tanto, esta propuesta busca su implementación, potenciación y análisis en la primera infancia.

En la potenciación del juego el objeto es un mediador necesario, de acuerdo con Garvey (1985) el objeto une al niño con su entorno, puede manifestar, a través de él, diferentes experiencias, sentires, además de las relaciones e interacciones con otros sujetos; la relación con este hace que el niño identifique y caracterice detalladamente sus propiedades: tamaño, textura, forma y así realizar diversas acciones desde el juego simbólico, en este caso “usar un objeto para representar otro” (Garvey, p. 71), siendo capaz de dar diferentes sentidos a los sucesos que desea representar en su juego. Los objetos hacen más intensa la denominada “Inventiva” (Garvey, p. 76) gran imaginación para su transformación simbólica, haciendo que la realidad no se aparte del juego, contribuye a la estimulación motriz e intelectual.

Si el juego simbólico se potencia a través de la utilización del objeto como mediador, se hace necesario que en el aula se le de acogida y el lugar que corresponde a este; es preciso señalar que el niño por medio del juego extrapola su emocionalidad en su relación con el objeto y con otros sujetos, por consiguiente es preciso dar una mirada rigurosa a las practicas docentes en los escenarios pedagógicos a fin de establecer como estas optimizan la didáctica en el desarrollo de la función simbólica, ofreciendo ambientes pedagógicos que permitan el desenvolvimiento del niño.

En el segundo momento del proceso se realiza un rastreo investigativo de documentos tipo tesis de maestría. Como resultado de esta indagación se logró determinar que el juego se reconoce como una actividad potenciadora en el desarrollo de la educación inicial desde estrategias pedagógicas. Así mismo, en el proceso se identifican tendencias relacionadas con el interés sobre juego y movimiento: la relación juego y desarrollo en la que este se especifica como un mediador y potenciador que favorece las dimensiones y desarrollo integral, la psicomotricidad como forma de expresión por medio del cuerpo; los ambientes para el juego, siendo importante su diseño e implementación del recurso didáctico – objeto – en los que los niños fortalezcan y desarrollen habilidades y destrezas a través de sus experiencias; creencias, representaciones y vivencias del juego en la educación inicial. Desde allí se da una mirada a la necesidad e importancia, así como la reflexión en torno a los espacios del juego y su relación con el maestro y niño.

Es necesario resaltar estos trabajos investigativos ya que destacan el juego como un plus en el desarrollo integral del niño, es decir que se comprende su necesidad en la infancia. Evidenciando la significativa importancia del juego presente en las investigaciones, existe gran interés por el abordaje del juego simbólico y con ello la oportunidad para comprenderlo a profundidad, así como el lugar del objeto en términos de dispositivo para la mediación en el desarrollo de la función simbólica, su versatilidad, qué objetos sugieren representaciones simbólicas más complejas (telas, cajas, rampas, colchonetas, entre otros) y la participación del maestro en las propuestas de juego simbólico con objetos que se disfrutaban en el espacio educativo.

El último momento del proceso es la posibilidad de contextualizar y aplicar esta propuesta pedagógica en el escenario educativo de la Fundación, la cual plantea desde su

Proyecto Pedagógico, el juego como pilar principal en la educación infantil, favoreciendo los desarrollos, a través de propuestas que fomenten la exploración, creatividad y libertad con su cuerpo y movimiento para relacionarse y reconocer su entorno. Con base en lo anterior, se identifica que hay un escaso abordaje respecto al juego simbólico, es desde allí que se busca profundizar sobre este, desde propuestas que permitan la observación y análisis de la mediación del objeto para el juego simbólico y reconociendo los aportes que trae a los distintos desarrollos.

En el mismo sentido, los diálogos en los escenarios de tutoría y práctica invitan a analizar los siguientes factores que determinan la problemática en la Fundación Amigos de Jesús y María:

- ✓ La importancia de la caracterización de los espacios o escenarios físicos y cómo estos favorecen la exploración, transformación del objeto y la participación de los niños en las propuestas del maestro con relación al juego simbólico.
- ✓ Establecer el papel del objeto en el juego simbólico como mediador del desarrollo de la función simbólica de los niños de la Fundación Amigos de Jesús y María.
- ✓ Identificar si en la Fundación Amigos de Jesús y María existe la necesidad de potenciar la mediación del objeto para el desarrollo de la función simbólica como forma de expresión de los niños.

Por consiguiente, estos factores generan la siguiente pregunta que permite orientar, comprender y contextualizar el escenario objetivo de esta propuesta pedagógica

¿Cuáles son las mediaciones del objeto en el desarrollo de función simbólica en el grupo de niños de Pre-Jardín de la Fundación Amigos de Jesús y María?

Este proceso permite plantear un objetivo general y dos específicos, que permiten planificar y direccionar la propuesta.

5. Objetivos

5.1. Objetivo general

Indagar, analizar y comprender las mediaciones del objeto que favorecen el desarrollo de la función simbólica de los niños del grupo de Pre-Jardín de la Fundación Amigos de Jesús y María.

5.2. Objetivos Específicos

Diseñar ambientes para el juego simbólico que permitan la observación de la mediación de los objetos dispuestos.

Observar y registrar la mediación del objeto en el juego simbólico de los niños de Pre-Jardín, para comprender su relación en el desarrollo del símbolo.

Reconocer y comprender la relación de la mediación del objeto y el desarrollo de la función simbólica, a través del análisis de las herramientas utilizadas para recolección de información.

6. Marco Teórico

En el presente abordaje teórico se pretende dar a conocer referentes conceptuales que abordan el proceso y evolución del símbolo en el ser humano, el desarrollo de la función simbólica y como esta es fundamental para la comprensión del mundo. El marco teórico comprende cuatro grandes apartados.

El primero de ellos tiene que ver con el desarrollo de la función simbólica, esta se fortalece desde los primeros instantes de relación y comunicación entre familia – niño y maestro quienes facilitaran el acercamiento a la realidad de una forma creativa por medio de acciones y verbalizaciones, además del cuidado y seguridad que se les genere.

La segunda parte aborda el juego como contenido trascendental, asunto y lenguaje privilegiado en la infancia, le permite ingresar al mundo y su contexto, comprenderlo, crear y cambiar el juego y su jugar, así construye su imagen corporal - cuerpo y potencia su desarrollo; el juego simbólico - la imaginación y creatividad a la hora de jugar, es un medio de exploración y recreación de su entorno, es una actividad espontánea y libre desde la que el sujeto da significados únicos para conocer su contexto.

En una tercera parte se encuentra el objeto, su potencia en los ambientes, siendo mediador en el juego, permite su uso como una incorporación al cuerpo del sujeto, provoca diversos significados desde una perspectiva de imaginación y ficción.

Por último, en cuarto lugar, se aborda las características que hacen de un espacio un ambiente para el juego, se necesita planificar escenarios interesantes, atractivos y seguros que inviten a la exploración y transformación, el ambiente es de real importancia pues desde sus componentes se derivan las interacciones y relaciones que favorecen el juego con los otros y los objetos.

Estos apartados son de gran consideración pues desde allí se considera un aspecto fundamental del desarrollo del niño. Además de brindar elementos que potencian el ejercicio profesional docente, esta propuesta investigativa posiciona el juego en la educación infantil.

6.1. Desarrollo de la Función Simbólica

El desarrollo de esta función en el ser humano se genera desde los primeros instantes de comunicación entre la relación madre e hijo, favoreciendo al sujeto con su protección al proveer sus necesidades, el niño entenderá que el otro es fundamental en su desarrollo y el proceso de reconocer su entorno; todo lo adquirido en esta etapa temprana lo plasmará y representará

mediante juegos con ayuda de objetos como una forma de aprender, comprender y a la vez de comunicar.

Desde un inicio en la etapa del desarrollo prenatal en el útero, allí donde el sujeto está protegido, comunica emociones – placer, displacer – por medio de sus movimientos. Expresiones motrices de tensiones hacia el exterior denominadas por Aucouturier (2018) como: “pulsiones de movimientos en la vida interna del feto y de una reserva de energía vital de placer” (p. 26), son estas las percepciones e interacciones que se construyen por medio del líquido amniótico entre la diada madre e hijo con los sonidos y más adelante, al nacer, esta relación con la madre se afianzará desde la correspondencia al solventar sus tensiones caóticas o necesidades como lo es su alimentación y contacto principalmente.

Estas manifestaciones recíprocas, se constituyen en las primeras interacciones afectivas que aseguran el bienestar del bebé y se afirman como necesidades básicas para su desarrollo pues “en el nacimiento, él bebe necesita de la continuidad de esta envoltura protectora de calidad y la continuidad de la investidura psíquica de los padres para desarrollarse de manera óptima” (Aucouturier, 2018, p. 29), Asimismo, mediante estas expresiones pretenderá reconocer el espacio, las acciones se convierten en significados afectivos ya que los movimientos son la representación de sentimientos, emociones que los adultos interpretan y como respuesta le proporcionan cuidado a fin de potenciar su desarrollo.

Los primeros acercamientos de esta protección eficaz de apego y seguridad se presentan en el instante de lactancia materna. A través de los órganos orales labios y lengua se permite explorar todo lo que pueda, por tanto, desde un principio existe una afinidad mutua entre madre e hijo, en la que se interpreta cada movimiento, gesto, mirada y así responder a su necesidad. La madre toma su mejor postura para que él, al igual que ella, se sienta con mayor comodidad,

manteniendo un dialogo tónico-emocional que potenciará a futuro la comunicación verbal, lo anterior hace referencia, en palabras de Aucouturier (2018) a “la buena madre” (p. 30). Estas prácticas generosas por parte de la madre hacen que el niño se sienta propio y dueño de ella, sintiéndose unificado, asumiendo que todo lo que pasa y viene de su alrededor es porque él lo genera, esto es una ilusión de omnipotencia que los padres mantienen viva en cada uno de los logros del niño y así evitar una desilusión brusca.

Es en el proceso de alimentación donde el niño proyectará los denominados fantasmas de acción a su madre “estos fantasmas de acción hacen referencia a las interacciones que se producen durante la absorción” (Aucouturier, 2004, p. 59), en la etapa precoz existe una reciprocidad de contactos físicos: miradas entre la diada madre e hijo, la agresión por amor en la que el niño desea devorar a su madre por medio de la succión, mordida o chupar lo que le genera gran placer. Sin embargo, de la misma forma comprende que dejar de amar, o sea, omitir la agresión es permitirse ser amado, pero es claro que para demostrar este afecto debe acudir a ella a fin de expresar sus fantasmas. Aquí en este punto la madre le ayuda a apropiarse y simbolizar sus fantasmas de acción, según Aucouturier (2004) ella en un primer momento no juzga ni culpabiliza su acción, la representa de forma armoniosa en un juego de mordiscos, generándole placer y goce, así acerca al niño a reproducir sus mordiscos simbólicos. Este apoyo de la madre en la des culpabilización de la acción agresiva permite acceder a la simbolización y junto con esta la imaginación, fantasía, creación y comunicación para su progreso psíquico.

6.1.1. Objeto Madre y el Símbolo.

En otras palabras, el placer del “objeto madre” (Aucouturier, 2018, p. 34) denominado simbólicamente como espejo para que el niño se pueda reconocer y más adelante como unidad diferente a su madre, pues la logra entender como un objeto total, ya que en los primeros meses

solo la percibía o comprendía de forma sensorial: olfativa, auditiva y gustativa, ahora comprende que alguna característica de la madre le evocará un todo de esta misma, denominado por Aucouturier (2018) “objeto total conquistado” (p. 35) es aquí donde se empieza a encontrar el sentido del símbolo como la representación que recuerda un todo.

Es así como el imaginario simbólico del ser humano está conformado de gran memoria e imaginación, este permite la revelación de un pensamiento. De ahí que el ser humano o niño gracias a las interacciones sostenidas con la madre, seguridades y placeres que le brindo durante estas primeras etapas de conexión, plasmará sus vivencias por medio del juego, Aucouturier (2018) menciona:

El niño, entonces, constituye para sí construcciones imaginarias moderadas, moduladas por la realidad muy vivida del objeto maternizante que pone en obra progresivamente gracias al placer de la acción: en efecto, la acción se regula desde el interior por la auto representación de sí mismo. (p. 47)

Este deseo del niño de transformarse y transformar el mundo nace durante la etapa precoz, más adelante se empieza a distanciar de su madre, ya que el niño representará su placer y deseo de explorar y actuar retomando su omnipotencia sobre el mundo y objetos, sintiéndose seguro de sí (Aucouturier, 2018).

Asimismo, la percepción biológica de la formación del símbolo va ligada con la necesidad de expresar y comunicar, de esta manera el niño va comprendiendo que los otros dan sentido a sus acciones, así él las comprende en su mente y las utiliza intencionalmente, el adulto traducirá los señalamientos, expresiones y juegos sobre los objetos que realiza el niño, dando características y significados a estos por medio de la comunicación oral (Ruiz y Abad, 2018).

Como se ha mencionado es el adulto el primero que le ayudará a conocer su entorno para que luego él lo represente en usos simbólicos, según Ruiz y Abad (2018). El niño se encuentra en un entorno colmado de significados o sentidos, que gracias a la interacción con otros logra comprender, las expresiones corporales transmiten mensajes, habilidades que facilitarán la comunicación no verbal. Estas se caracterizan por el placer de movilizarse para alcanzar objetos y reconocer espacios que son de su interés, de tal manera comprende que los otros seres con experiencia dan sentido a sus acciones, acercándose cada vez más al mundo de los símbolos; siendo estos una relación de capacidades, funciones y habilidades que se estructuran en el desarrollo previo en la relación con los otros y con los objetos (Abad y Ruiz, 2011).

Es decir, desde las acciones, movimientos o gestos el niño representa y expresa sus intereses, sentires, comodidades o satisfacciones en relación con el mundo, estas experiencias atribuidas por el otro son ensayadas o recalçadas numerosas veces para que queden grabadas en su psique. En este caso desde el escenario educativo el maestro, por medio de sus prácticas y la elaboración de escenarios favorecidos que potencien el desarrollo integral del sujeto a través de objetos, siendo estos mediadores de representaciones y nuevas experiencias, desde sus características que permiten en el juego: la creación, exploración y transformación.

Así la conquista de la función de simbolización se configura en el medio para que el niño, desde el aula, evoque y ponga en evidencia sus primeras experiencias recaudadas, estas interacciones se obtienen gracias a los espacios, instalaciones y objetos apropiados que propone la maestra para el fortalecimiento de su desarrollo y expresión de sus emociones.

5.1.2 La Metáfora y el Símbolo.

Partiendo del reconocimiento como sujeto individual, la comprensión del objeto total madre y la relación con los otros, objetos y el espacio, el niño se lanza a la conquista del mundo. Un nuevo panorama se abre a los ojos de la infancia.

En este punto es necesario hablar de la metáfora y lo simbólico como elementos fundamentales en este proceso, siendo estos la imaginación y la realidad. Ruiz y Abad (2018) los describen como lenguajes propios del ser humano desde la infancia, los cuales permiten conocer y comprender el mundo y sus misterios, como ejemplo de ello hacen alusión al cielo y la tierra o el suelo y las nubes en una forma metafórica, describiendo que no se está ni arriba ni abajo, sino más bien en una zona intermedia “un lugar limítrofe entre lo real y su representación, es el espacio donde se desarrolla la imaginación y el pensamiento, la frontera porosa entre el mundo interno y la realidad exterior” (Ruiz y Abad, 2018, p. 29). Es decir, cuando se habla metafóricamente de la tierra o suelo hace referencia a lo firme, base y seguridad, de la misma forma cuando se menciona el cielo o las nubes es la imaginación aquello inmaterial e impalpable; parafraseando a Robert Louis Stevenson un viaje real o irreal que se realiza a todas partes y a la vez a ninguna, pero siempre con claridad de crecer en el lugar y también volar.

Esta base y seguridad nace en primer lugar de la construcción afectiva, lo que permite el soltarse y crecer en aquella zona intermedia entre la fantasía y la realidad, como lo describen Ruiz y Abad (2018) “el espíritu de la infancia es nómada y sedentario al mismo tiempo, ya que precisa tanto de anclarse a un lugar con puntos fijos de referencia como echar al vuelo sus anhelos y esperanzas” (p. 22), explora las diversas formas de transitar el mundo para su experiencia y saber; con la plena confianza en su núcleo familiar o la seguridad y libertad de crecer que le genera su maestro en el espacio educativo. La zona intermedia es esencial en el

juego, es un espacio de expresión del símbolo que contienen los relatos metafóricos de la imaginación y manifestación de la experiencia del niño como forma de salir a buscar lo desconocido, en efecto es relevante la importancia del juego en la infancia y que el maestro sea consciente de ella.

Por consiguiente, un gran acercamiento a la función simbólica o representación es el momento en que el niño sustituye el objeto-madre en ausencia por el “objeto transicional” (Ruiz y Abad, 2018, p. 28), el cual le genera seguridad y consuelo, este crea un acercamiento muy comprometido con el objeto, ya sea una manta, un peluche, entre otros, si se le aleja de este bruscamente se sentirá frustrado y perdido. Aucouturier (2004) señala:

Prepara la función simbólica. El objeto transicional es un símbolo, porque es una cosa que no se toma por sí misma, sino que se hace significativa de otra: el osito significa una acción de retorno y de presencia; resulta de una acción compensatoria de una angustia de pérdida asumible y permite desarrollar la capacidad de anticipación de las acciones y sus efectos, si actuarlas realmente. (p. 74)

El objeto ayuda al niño a superar el dolor por la pérdida de la madre, puesto que, mantiene viva la unión aprendiendo a esperar su regreso. El interés hacia el objeto atribuye a la vez la comprensión de la permanencia de este que no depende de su percepción directa, sino de ciertas características para recordarlo en su ausencia desde su memoria. Por consiguiente, el desarrollo simbólico se construye a través de acciones y movimientos en relación con los otros y con los objetos.

De este modo, el concepto símbolo es fundamental, es creado por el sujeto “es una forma de exteriorizar un pensamiento que genera un individuo para comunicárselo a los demás” (Abad y Ruiz, 2011, p. 29) es una creación única, subjetiva que nace más no es impuesta por otro. Lo

anterior hace referencia a la función simbólica o semiótica, la posibilidad de imaginar y evocar experiencias u objetos sin que estos estén en el radar de los sentidos, es decir sin que estén presentes o perceptibles en el aquí y ahora, siendo esencial la libertad de construir e interpretar sus ideas, este proceso es primordial para el desarrollo del pensamiento del niño.

En tal sentido el símbolo permite ir más allá de lo físico del objeto y del instante de la experiencia, en palabras de Vygotsky (1995) el niño puede convertir todo en lo que él desee o que sea de su interés, pues el significado está en la acción y papel que le da al objeto, no precisamente en lo que utilice para esa ejecución. Siendo esta una comprensión profunda que promueve la exploración y creatividad, desde la elaboración propia, dándose a entender y comprender.

De tal forma, las edades de interés, observadas son de cuatro a cinco años, en este punto los niños tienen su mente y cuerpo cargado de simbología, o sea la función simbólica, donde la realidad se convierte en ficción gracias a su creatividad e imaginación, Abad y Ruiz (2011) deducen “El desarrollo y la evolución de la función simbólica, que consiste en representar algo por medio de un significante diferenciado” (p. 97) en otras palabras, a cualquier objeto lo convierten en lo que deseen, lo hacen con una intención y conscientemente.

En este sentido, cabe mencionar que es trascendental la implementación de propuestas y actividades sobre juego, ya que fortalece el desarrollo del niño, ayuda a entender y dar sentido a su entorno "un juego que se torna potente cuando no se lo considera un vehículo para enseñar, sino un contenido de valor cultural" (Sarlé, 2016, p. 18) valorar el juego como significativo y potencial en y para el proceso de los niños. A través de este se permite ampliar la mirada hacia el mundo, de tal manera que las propuestas del maestro deben enriquecer la experiencia del niño y al mismo tiempo su práctica.

Ahora bien, el juego exige al niño la cooperación e interrelación con otros respecto a los objetos, ideas y al momento de establecer objetivos, en este caso es de gran interés observar la mediación del objeto en el desarrollo de la función simbólica en la Fundación Amigos de Jesús y María “el juego simbólico se juega para intentar comprender y asimilar el mundo adulto, para adaptarse a él, para liberar agresividad y canalizar los conflictos” (Abad y Ruiz, 2011, p. 80) dejar que este surja en las instituciones educativas desde el objeto como mediador, posibilita a los niños entender el contexto, comprender la realidad e introducirse en ella, igual que le ayuda a potenciar el desarrollo integral. Es decir, el juego y objeto se convierten en un medio fundamental para la exploración de la vida por parte del sujeto.

6.2. El Juego Como Contenido Trascendental en la Infancia

El juego genera y fortalece la imaginación, es constructor de vivencia en la infancia, desde este sentido la labor del maestro en el escenario educativo ayuda ofreciendo espacios dotados de nuevas perspectivas. Es claro que la incorporación al mundo simbólico se establece desde la etapa temprana con una figura que brinde afecto y confianza al sujeto, de esta manera más adelante exteriorizará sus intereses e ideas, según sus experiencias, de la mano con el juego el cual permite el “reaseguramiento” (Aucouturier, 2018, p. 47), esto quiere decir una forma de comprender y asimilar la pérdida, angustia o temores a la hora de explorar y transitar por este espacio físico.

Por consiguiente, el juego es una actividad rectora, una actitud natural en la infancia, jugar es entender que se es parte del mundo, pero además que otros hacen parte de los intercambios constructivos del ser, es decir, que mediante el juego se construye la relación e integración con otros “jugar le posibilita al niño, participar de la historia del que hacer lúdico, a través de juegos compartidos y consolidados generacionalmente” (Calmels, 2016, p. 41).

permitiendo que el sujeto construya su ser y se transforme en la socialización desde sus intereses, creatividad y saberes. De acuerdo con el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019):

Creación de sí mismo a través del placer de vivir sus propias sensaciones, sus emociones, propios deseos y sus propias fantasías, actividad humana que se vive en el aquí y en el ahora, se disfruta en el momento de su realización y no persigue ningún propósito exterior a ella, de manera que al jugar se atiende a lo que se hace en el momento. (p. 76)

Como bien se menciona, el juego es una actividad placentera y de disfrute para los sujetos: desde interacciones diversas; intercambios comunicativos en sus formas de narración y representación con objetos en el espacio; con la libertad; preparación y apropiación para comprender la realidad, representarla, elaborarla y reelaborar el mundo en la construcción. Jugar es sinónimo de vida, es un poder que el sujeto tiene para transformar y exteriorizar su creatividad sin ningún límite, para sentirse cómodo en la realidad. (Aucouturier, 2018, p. 21)

Jugar tiene unas características importantes que están presentes en las interacciones de los niños, el autor Calmels (2016) menciona algunas: la creatividad que se deriva de todas las imágenes, recuerdos que están en su memoria gracias a las experiencias contrastándolas con la fantasía y la realidad; la expresividad que se trasmite o es evidente por medio de las miradas, gestos y las acciones corporales o posiciones; el placer que genera disfrute y la interacción con el otro que es aprender a aguardar, comunicar y compartir. Estas características son evidentes en los juegos, allí se construyen y se interiorizan.

El juego invita a hacer de las experiencias búsquedas para comprender y entender el mundo, estar activo en cada proceso cognitivo y motriz para obtener un punto de equilibrio en la creatividad y satisfacción, en la realidad e imaginación, Calmels (2016) contempla, que el juego

es un medio por el cual los niños manifiestan su agrado, placer y disfrute, en el que están presentes diferentes sentires y emociones. De acuerdo con el planteamiento del autor, jugar es comunicar, expresar, dialogar, compartir desde y con el cuerpo, revelando transformaciones corporales libres. Es en esta exploración con el cuerpo y también hacia los objetos que el niño empieza a ir más allá de lo físico o material, dando paso a su creatividad, como afirma Sarlé (2016) “el juego le proporciona al niño un marco amplio para los cambios y la toma de conciencia, ambos aspectos involucrados en los procesos instructivos” (p. 17), siendo ello potente para el aprendizaje e imaginación que enriquecerán su experiencia al introducirse en un mundo de reglas y signos. Por esta razón los espacios lúdicos de juego no deben ser siempre los mismos, deben tener cambios o variaciones que inviten al niño al juego y a detonar la inventiva en su relación con la realidad.

6.2.1. Inclusión del Juego en la Escuela.

Es necesario dar gran valor al juego en las instituciones educativas, dedicar tiempo suficiente, visibilizar los intereses de los niños y trabajar desde estos, para enriquecer sus saberes “de ahí la importancia de nutrir la experiencia para que nuevas porciones del mundo puedan ser exploradas, conocidas y recreadas a través del juego” (Sarlé, 2014, p.11). de esta forma se amplía sus conocimientos con temas y propuestas particulares. El juego transforma al sujeto “el juego es experiencia, una experiencia que nos modifica” (Ministerio de Educación y Deportes, 2017, p. 11), este permite crear, contar, expresar, imaginar y transportarse. En el jugar se fortalece e interiorizan conocimientos, desarrollan y estimulan sus habilidades desde los ambientes lúdicos, siendo una forma que el niño tiene de acercarse al mundo.

De tal manera que el juego no debe omitirse ni limitarse en los jardines o escuelas, son las maestras quienes deben darle valor y cumplimiento. Es necesario tener una observación y

escucha activa frente al juego, de acuerdo con Calmels (2016) “el juego se despliega en contextos con observadores internos y externos” (p. 41) ya que los niños por medio de este simbolizan y representan sus propias experiencias o historias, también las expresan con el lenguaje que da mayor sentido a sus creaciones espontáneas y libres. Es el objetivo de esta propuesta que esos momentos de juego simbólico sean analizados detalladamente, de acuerdo con los autores:

Se observa para aprender a mirar lo que acontece ante nuestros ojos, para que no pase desapercibido, para reflexionar y comprender, para reconocer, sacar conclusiones y darle un sentido tanto a lo que el niño hace como a los planteamientos educativos en general. (Abad y Ruiz, 2011, p. 111)

El análisis del proceso en el juego de los niños es necesario, pues de este se extraen aportes que favorecen el que hacer educativo y al momento de la construcción e implementación de ambientes relacionados con el juego.

Teniendo en cuenta el contexto en el cual se lleva a cabo la intervención pedagógica, Fundación Amigos de Jesús y María, nivel pre jardín, uno de sus objetivos planteados en el Proyecto Pedagógico, es la implementación del juego como forma del fortalecimiento del desarrollo a nivel cognitivo, motriz, cultural y social para que el sujeto reconozca y se apropie de su entorno o mundo desde las interacciones con otros. Estas interacciones de los niños se generan a partir del juego libre, no existe algo planeado por parte de las maestras titulares, se les ofrece materiales estructurados, juguetes: cocina, super héroes, fichas de construcción, cubos o rompecabezas, utilizados en el espacio - salón que las docentes les seden para diversión y distracción de forma libre y espontánea, durante un tiempo aproximado de 45 minutos. Teniendo en cuenta lo anterior la presente propuesta pedagógica busca fortalecer el juego desde la

implementación de experiencias que inviten al niño a la exploración de su entorno y la creación o evocación de situaciones por medio del objeto

no estructurados como cajas de cartón, telas; permitiendo observar el juego simbólico, las transformaciones que plasmen desde la mediación con los materiales u objetos que se les brinda.

Por otro lado, se hace referencia al autor Maggio citado por Sarlé (2016) que refiere al concepto “inclusión genuina” (p. 19) esta es la inclusión de las nuevas tecnologías y su utilización en la escuela como forma de mejorar los docentes sus prácticas, la iniciativa que tienen los docentes por incorporar estrategias o temas para mejorar su quehacer, en este caso el juego, como señala Sarlé (2016) “Una inclusión genuina del juego requiere que el maestro se haga otras preguntas. Implica la consideración del juego no solamente como una actividad privilegiada del niño pequeño, sino como concepto central en el sistema de pensamiento didáctico del docente” (p.19) de acuerdo con lo anterior el juego permite y da paso a nuevas estrategias que se relacionen con las prácticas para el fortalecimiento educativo. Esto quiere decir que de la misma forma en que los niños creen y dan prioridad al juego, el maestro se debe convencer de los dotes de este para la consolidación del desarrollo y aprendizajes de ellos y así convocar el juego en el aula.

6.2.2. Juego simbólico - La Imaginación y Creatividad a la Hora de Jugar.

Como se ha mencionado esta observación y análisis se realiza a niños de prejardín entre los cuatro y cinco años de la Fundación Amigos de Jesús y María, desde la implementación de la propuesta pedagógica a través del diseño de ambientes con objetos que medien y favorezcan el desarrollo de función simbólica.

El juego simbólico es una experiencia y actividad indispensable en la infancia, este es un juego libre, con pocas reglas, pero concretas y claras, se ofrece desde un espacio armonioso y

atractivo. De esta forma, en un principio el juego necesita de espacios estructurados e intencionados para que inviten a los niños a configurarlo; los ambientes que se preparen deben permitir entrar en el juego desde sus diferentes formas de comprensión; cabe mencionar que el niño gracias a su inventiva también elabora sus propios espacios lúdicos.

Espacios que sean llamativos y atractivos, con objetos que inciten a la transformación “un verdadero ecosistema lúdico, organizado por el adulto para provocar, desde un orden inicial y una propuesta estética concreta, su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción por parte de los niños” (Abad y Ruiz, 2014, p. 12). A los escenarios de símbolo se les realiza apertura con rituales de inicio y cierre, son pautas de comportamiento claras del espacio, como lo plantea Abad y Ruiz (2014 es una “zona intermedia” (p. 12), que representa la realidad y el símbolo en el juego en el que se expresa con libertad y seguridad; claro ejemplo de ello se suscita durante las intervenciones o propuestas creadas para los niños, por parte de las maestras en formación, donde se indicaban algunas pautas de comportamiento claras e importantes que debían tenerse en cuenta a la hora del juego en el espacio preparado: ¡no deben golpearse entre ustedes! ¡deben cuidar el espacio y los objetos! ¡jugar con todo lo que está allí! ¡al momento en que se extiende una tela grande en el piso será la indicación para detenerse y sentarse! estos rituales se realizan para que comprendan la libertad en el juego, pero con la seguridad de que nada les hará daño, un requisito clave es la diversión.

De este modo, estos espacios preparados invitan a la interrelación con el objeto, generando un juego simbólico, aprender a ser y comprender el mundo, esto es la exploración de la vida. Facilita convertirse en otro ser, o ser otro y apropiarse de su entorno. Es reconocido como el juego de “hacer como si” (Abad y Ruiz, 2011, p. 97), en el que la realidad pasa a ser ficción, como lo establece Aucouturier (2004) el niño se encuentra entre dos planos, el primero

es la realidad y el segundo el fantasmático, es en este intermedio, en el cambio de planos donde se genera el juego, contrastando la realidad y el juego simbólico. Siguiendo a Abad y Ruiz (2011) los escenarios o espacios para el juego no son solamente físicos, sino que también son lugares de exploración y expresión del símbolo desde su recuerdo y experiencias que plasman gracias a la mediación del objeto, de tal manera que el juego es la apertura al conocimiento y la experiencia.

Observar y registrar el juego de los niños mediado por los objetos en el escenario educativo es necesario, se analiza como juegan, modifican y crean nuevas propuestas de juego según sus ideas, pensamientos y experiencias, las relaciones y acuerdos que establecen y como el maestro desde la observación, escucha y análisis de sus intereses ofrece espacios significativos para continuar potenciando su desarrollo motor y cognitivo.

El proceso del desarrollo de la función simbólica - juego simbólico tiene un gran componente cognitivo y psíquico por parte del niño, como lo menciona Aucouturier (2004) de acuerdo a los planteamientos de Piaget, el esquema simbólico tiene varias fases, una de estas es la “imitación” en la que el niño realiza cuidadosamente el paso a paso de alguna acción cotidiana con objetos que la representen; un siguiente paso es “proyectar los esquemas simbólicos” renunciar a los objetos similares de esta acción e introducir otros que no tenga nada que ver, otros alejados de la conducta a realizar, pero igual representan la misma acción, o sea, simbolizar de un objeto a otro; por último no acudirá a ningún objeto y realizará las acciones con su cuerpo. En definitiva, los niños a los que se realiza la observación se encuentran en la fase más avanzada “combinaciones simbólicas complejas” que contiene variaciones, imitación de lenguajes, gestos y actitudes apoyándose de objetos lejanos de la acción a imitar, convirtiéndoles en lo que necesitan, representan la realidad de la vida en su juego.

Por otra parte, Aucouturier (2004) hace referencia a los tipos de juego simbólico “juego personal y proyectado” y “proyectado” el primero se realiza con todo el cuerpo, haciendo como si fuera un súper héroe o algún personaje con que se identifique para interpretarlo. El segundo en el que el niño da vida a los objetos y realiza diferentes papeles, un libreto con un hilo conductor dando significado a su construcción; en estos juegos se necesita una gran concentración motriz y mental. En las edades de cuatro a siete años está presente el juego simbólico de roles, este juego se caracteriza por el trabajo grupal, relaciones y comunicación, trae al juego las experiencias u observaciones de la vida real, así mismo el juego de roles ayuda a la “descentración” (Abad y Ruiz, 2011, p. 88), ya que el niño debe ponerse en el lugar del otro, además conduce al fortalecimiento del lenguaje desde el uso de nuevas palabras e imitación del lenguaje del adulto.

Notablemente el juego simbólico, contribuye al desarrollo integral del niño, a través de este impulsa aprendizajes significativos por medio de la exploración, creatividad y movimiento siempre de forma placentera, Siguiendo a Aucouturier (2004) “en el juego, el niño tiene una forma de desenvolverse que está por encima de su edad y de su comportamiento habitual” (p, 107) el juego es controlado por el jugador según su interpretación, interés y necesidad de expresar, es clave el papel que cumplen los objetos en el juego simbólico la interpretación que se les da.

6.3. El Objeto en el Juego Simbólico

Al querer abordar esta categoría es necesario hacer referencia al mismo término objeto el cual es primordial en el desarrollo de la función simbólica de los niños, cuando se habla de este abarca todo aquello que el niño usa y acompaña en el juego ya sean objetos estructurados (juguetes) o no estructurados cotidianos: palos, cajas, entre otros, siendo a su vez mediadores al acompañar y enriquecer su experiencia. Reafirmando lo anterior: “El niño juega con todo su

cuerpo, y a través de este juego corporal, mediante manipulaciones, construcciones, desplazamientos, etc., entra en contacto con los objetos del mundo exterior y con sus cualidades perceptivas de color tamaño, forma, peso, textura volumen, etc.” (Arnaiz, *et al*, 2000, p.51)

Es así como el símbolo empieza a producir un sentido en el juego de los niños, el cual permite generar significados contruidos por ellos mismos exteriorizando el pensamiento que surge en la mediación que brinda el objeto; a su vez desarrollan plenamente su razonamiento a través del manejo y uso que propicia el objeto dispuesto; los niños exploran el objeto de diferentes maneras lo sostienen, miran, tocan, lanzan, recogen, guardan, de esta manera comunican si este es de su agrado y permite un juego; así mismo el objeto contribuye a que el niño conozca su espacio de juego.

Después de esto el niño realiza otras acciones con el objeto así como lo menciona Arnaiz (2000) las sensaciones que el niño obtiene de actuar con los objetos se trasforman en percepciones y más tarde en representaciones que le proporcionan la posibilidad de operar con ellos, es decir que el niño luego de explorar el objeto procede a realizar acciones más complejas, asocia los objetos, los ordena, clasifica, y cuando lo cree necesario establece límites corporales por la mediación que brinda y permite el objeto. El cuerpo se sitúa, entonces, en relación con el objeto, es decir, existe una interacción y un posible diálogo entre el sujeto y este. El placer aparece y es fácilmente reconocible en sus expresiones - movimientos y verbalizaciones.

De esta forma se reconoce el objeto como nexo entre el niño y su contexto, siendo este el medio para que se generen nuevas representaciones de su entorno, además, el uso del objeto permite a los niños jugar de modo diferente brindando diversas posibilidades.

Los niños primero empiezan a conocer y explorar el objeto, es preciso destacar que en este momento es primordial brindar un espacio para que lo hagan libremente y puedan

interactuar, poniendo en práctica lo que les inspire y finalmente realicen una “representación” o le atribuyan características a este durante su juego, es aquí donde ellos establecen una compatibilidad entre el objeto y la acción intencionada, reproduciendo imágenes mentales de acontecimientos o experiencias que han realizado previamente.

Por consiguiente, logran combinar, transformar y usar estos mismos objetos para inventar otros, es por medio de la simbolización, donde los niños empiezan a dotar al objeto con diversas características, aquí aprenden a jugar por medio de la representación; el juego comienza a tener sentido y generar diversas posibilidades. Así como lo afirma Garvey (1985) “Estos avances reflejan también los comienzos de la representación simbólica, que constituye un requisito previo para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento abstracto” (p.75).

Finalmente, cuando los niños aprenden a representar, el juego se torna de cierta manera fácil y al ofrecer objetos como cajas, telas, palos, hojas entre otros, se exige que la imaginación aumente facilitando la transformación; así el juego puede ser cada vez más realista e ir representado cosas del mundo.

6.3.1. Valor emocional del objeto en contextos de simbolización.

Como se ha mencionado anteriormente el objeto es fundamental en espacios de juego simbólico pues es el principal mediador, es importante retomar el papel del objeto transicional para referenciar el valor emocional que este contiene en el desarrollo del símbolo, haciendo mención a Aucouturier (2004) el objeto transicional tiene tres funciones, la primera es la que genera seguridad, apego y control de las emociones en los niños, la segunda prepara la función simbólica, si bien es cierto el objeto transicional es una de las primeras representaciones simbólicas que realiza el niño, y la tercera “ser víctima” (Aucouturier 2004) , pues es este objeto al que el niño acude cuando siente rabia, angustia, desesperación o tristeza por algún momento

que esté pasando y el cual usa para liberar estas emociones, es por eso que toma este objeto transicional tiene un papel tan importante en la mediación de las emociones pues ayuda a superar angustias del niño pero también está presente para brindar seguridad, brindando así un referente afectivo o de seguridad para el niño.

En este mismo orden de ideas, los objetos permiten que los niños descubran el mundo que los rodea, lo empiecen a conocer y experimentar; al igual que estructurar sus conocimientos y saberes mediante su cuerpo y objeto; por tal razón “el valor sensorio motor simbólico que los niños dan a los objetos nos muestran datos muy relevantes sobre su desarrollo afectivo y emocional o sobre su maduración social” (Arnaiz, et al, 2000, p.52). De modo que son evidentes las representaciones a través del objeto según relaciones, emociones y contexto del sujeto, tanto en los juegos grupales como individuales están presentes las emociones, según Abad y Ruiz (2011) “la emoción nos vincula a lo social y funciona como mecanismo de adaptación al entorno” (p. 98), estas median situaciones y vivencias como: el miedo por ser encontrado, la felicidad al encontrar a sus compañeros – juego del escondite –; la angustia de algún momento riesgoso; la tristeza que enfrentan al caer mientras corren y el placer o satisfacción que encuentran al jugar solos.

Es así como los niños tienen sus primeros intercambios sociales tales como: dar, ofrecer, mostrar y compartir, estas mediadas por el objeto, de acuerdo con Garvey (1985) el objeto permite las primeras formas básicas de comunicación entre los niños, ya sean orales en su mayoría pero también gestuales, evidenciándose así los primeros intercambios recíprocos desarrollando aquí un vínculo social entre los niños, además se observa que el objeto se presta para disputas generalmente relacionadas por la posesión de este, esto va generando una emocionalidad en cada uno de los niños; los objetos permiten así la expresión de distintas

emociones, estas expresiones podrían incluso informar al maestro sobre aquello que el niño no puede comunicar directamente. En ese mismo orden de ideas, indudablemente el objeto está relacionado con las emociones y cómo los niños las experimentan, aprenden a conocerlas y manejarlas en sus juegos grupales, así como lo afirman:

Bonastre y Fuste (2007) “A través de los objetos, pueden expresar vivencias emocionales y representarlas” (p.92). Es preciso destacar que el niño cuenta con conocimientos previos a la hora del juego o en la mediación con los objetos, es decir, que no es un ser vacío, exterioriza sus saberes con respecto al objeto y su juego; asimismo, puede expresar sus emociones o experiencias. Cuando se observa un grupo de niños jugando a ser bomberos o simulando situaciones cotidianas de su entorno o contexto como: cocinar, lavar, atender distintas tareas; las emociones (alegría, timidez, asombro, tristeza) siempre les estarán acompañando en ese juego simbólico.

De igual manera estas se constituyen como protagonistas al momento de descubrir sus propios límites y los de los demás, aprenden a comprender e identificar la emoción que expresan los otros, por ejemplo: si ven a otro niño llorar comprenden que se estableció un límite y acuden en su ayuda cediéndole el espacio para que se exprese libremente sin frustración. La importancia del objeto al ser mediador, también de la emoción, radica en que permite al sujeto hacer de una experiencia algo más enriquecedor, descubrir las posibilidades que puede explorar de este a través de sus sentidos: color, tamaño, forma, textura, peso, además de la manipulación que este permite desde la corporalidad y motricidad del sujeto; igualmente a la hora de transformarlo indaga y plasma su pensamiento; también fortalece las relación y comunicación con otros.

Si bien es cierto, la resolución de conflictos o problemas que se van presentando logran ser solucionadas por los niños, por esto es importante “al otorgarle un lugar al juego en la

educación inicial se les da pleno protagonismo a las niñas y los niños puesto que, como hemos visto, son los dueños del juego, pueden tomar decisiones, llegar a acuerdos, mostrar sus capacidades, resolver problemas y, en definitiva, participar” (Ministerio de Educación, 2014, p. 16) los objetos son los principales mediadores en las acciones que los niños dan en sus juegos grupales, pues son ellos mismos quienes toman decisiones en sus juegos, atribuyéndoles autonomía al proponer soluciones a posible problemas durante el juego; por esto es necesario seguir disponiendo de diversos objetos que inviten a la transformación y comprensión del entorno; facilitando los intercambios sociales, ayudando a la comunicación de ideas y emociones por medio de diversas experiencias, en las cuales aprendan a expresar y manejar los sentimientos que se generan durante el juego.

6.3.2. Imaginación y corporalidad de los niños por medio del objeto.

Otro factor importante para tener en cuenta es la imaginación, esta cumple un papel valioso a la hora del juego, con relación a esto Ridaó (2008) señala:

El pequeño jugador, veía la compleja estructura de formas, planos, colores, texturas, de los objetos reales, a los cuales transforma en innumerables objetos de juego de acuerdo a combinaciones disparatadas, por medio del uso de múltiples lenguajes, que solo adquieren lógica dentro de ese mundo. Por ello, manipulando, imaginando, narrando, crea nuevos juguetes e inventa nuevos juegos o variaciones a juegos conocidos, así se convierten en jugadores, y los objetos en juguetes. (p.4)

De acuerdo con el planteamiento anterior, durante el juego el niño habita en su imaginación, modifica su espacio desde la creación y construcción de nuevos objetos dando origen, vida y significado a escenarios y formas a partir de su interés. Son dotados lógicamente, por él, proveyendo a cada uno de autonomía al permitirles ejercer el control y exploración sobre

su propio juego, es así como el objeto promueve nuevas habilidades en el pensamiento. También lo establece Ruiz y Abad (2019):

En consecuencia, los objetos no crean solo un determinado ambiente externo, si no que dialogan con un cuerpo interno (individual y colectivo) y existen como anexo de su propia imagen y proyección de sus necesidades en un contexto determinado por la naturaleza relacional, más allá del uso. (p.191)

En concordancia con lo anterior, cuando se logra una apropiación de sujeto y objeto, en el que el “jugar favorece el dominio y corporeización de los objetos cotidianos” (Calmels, 2016, p. 35) los niños los proyectan y adaptan a su realidad e imaginación que los acompaña, generando momentos de juego colectivo, permitiéndoles la solución de problemas o conflictos llevándolos a pensar sobre sus acciones.

Al momento del juego simbólico se pueden generar juegos colectivos, al igual que plantear un objetivo con relación a la propuesta pedagógica mediada por el objeto, pero no puede ser este un limitante a la exploración, creatividad y emotividad del niño, ya que ellos pueden dar diferentes significados al ambiente y a los objetos dispuestos; los objetos se disponen para que los niños vean las múltiples posibilidades de interacción con ellos, entre ellas oportunidades y/o condicionantes en dependencia de la naturaleza del juego; además, descubrir sus capacidades motrices al involucrar su cuerpo con el objeto, potenciando también actitudes comunicativas y sociales en donde por medio de juegos grupales, disponiendo de varios objetos, comparten necesidades e intereses para dar a entender lo que quieren en su grupo.

Con los objetos se busca la libre exploración al momento de crear, reinventar desde y con la imaginación; estos deben permitir y facilitar la relación con la realidad, así como brindar opciones de solución a posibles problemas, como lo afirman Cabanellas y Eslava (2005):

Los objetos, desde los cuales podemos construir y hacer emerger ambientes, se deben convertir en instrumentos para la vida; permitir la apropiación flexible por parte del niño y evitar la reducción a lo meramente cuantificable donde desaparece lo íntimo y su cultura. (p.49)

El objeto abarca un espacio lúdico, se convierten en materia que permite asimilar, divertirse, explorar, experimentar y comprender, posibilitando múltiples transformaciones durante el juego, son los niños quienes deciden que objeto usar, como y que vida darle. No debe existir un condicionante a lo tangible y concreto sino brindar la interacción libre y espontánea.

En palabras de Ridao (2008) “la acción que el niño ejerce sobre los objetos le permite manejar la realidad fuera de los designios del adulto” (p.2), de ahí se comprende que el acompañamiento por parte del maestro durante el juego, debe posibilitar una libre exploración a través de los objetos, siendo un agente observador, analizando cada momento y situación, dejando que la imaginación de los niños les lleve a inventar y construir espontánea y autónomamente, ese momento en el que pueden jugar y ser ellos mismos en su realidad sin reglas o presión de algún adulto.

6.3.3. El objeto y símbolo.

Para Scheines citado por Ridao (2008) “el símbolo puede ser definido como una figura que representa otra cosa, y hace referencia a dos planos diferentes el de la presencia y el de la ausencia” (p.3). De acuerdo con esto podemos ir tejiendo y comprendiendo la relación objeto – símbolo que vemos presente durante el juego de los niños, ese sentido e imaginación con que dotan de significado a una situación u objeto, ausente, trayéndolo a lo presente, sin necesidad de lo físico. Así se mencionan “Este objeto-símbolo se integra en las estructuras afectivas del grupo

y genera una metáfora convocante basada en el placer del encuentro cuando está investido por una intencionalidad relacional lazo lúdico” (Ruiz y Abad, 2019, p.190).

Este planteamiento trae a consideración el puente afectivo que construyen los niños por medio del objeto al encontrarse en un grupo o en un juego colectivo. El objeto juega un papel importante en momentos donde son los niños quienes acceden o consienten compartirlo, disfrutando y encontrado placer en jugar con el otro. Favoreciendo procesos como la toma de decisiones, trabajo cooperativo y adquisición de autonomía.

Los niños dotan de significados a los objetos, para lo cual acuden a sus facultades innatas de intuición y percepción, además se abren nuevos espacios de expresión y comunicación para iniciar otro viaje, aquel que se lleva a otra realidad, a la ficción, donde se fundan relatos, sueños, palabras, ruidos, sonidos, cantos, signos y símbolos (Ridao, 2008, p.4). Por tal razón cabe resaltar que durante el juego no se deben limitar a los niños, se deben dejar ser; y en ello, como maestras en formación tenemos que posibilitarles el juego y la exploración. Son los niños quienes también construyen aprendizajes, dotando de significado tanto a los objetos como a las experiencias y el entorno en el que conviven.

Se comprende la relevancia que genera el objeto, “el juego además es un medio excelente para poder explorar. Es, en sí mismo un motivo de exploración” (Abad y Ruiz, 2011, p. 101), de esta manera el objeto contribuye en esta indagación del entorno, este puede ser estructurado o no estructurado o sea un objeto libre de la cotidianidad, que permite la manipulación o creación de diversas cosas; mediador al aportar sentido a la experiencia, propicia el explorar la realidad al encontrar nuevos caminos e interpretaciones, producir estrategias, desarrollar la imaginación, aprender a acertar, fallar, equivocarse y volverlo a intentar.

6.4. Diseño de Ambiente para el Juego Simbólico

A continuación, se pretende abordar esta categoría, siendo esto de vital importancia para el desarrollo del presente trabajo de grado, la cual pretende visibilizar a que se refieren los términos de ambiente y espacio, además de dar a conocer el papel del maestro en el diseño de ambiente y la importancia y características que deben cumplir estos para posibilitar experiencias enriquecedoras tanto en los niños como en las maestras en formación.

El diseño es de gran relevancia, ya que es allí donde se llevan a cabo propuestas pedagógicas que dan lugar al tejido de saberes, conocimientos, descubrimientos y transformaciones a partir de las interacciones de los niños en el entorno dispuesto y lo que hace parte de este. Esta categoría permite comprender la importancia del diseño de ambientes, donde se observan y analizan las características de los distintos objetos dispuestos de manera intencional en la propuesta llevada a cabo, logrando de esta manera favorecer el juego simbólico.

6.4.1. El ambiente como posibilitador de experiencias.

Para iniciar, es importante acercarnos al término ambiente el cual es definido por Malaguzzi (1996) como un educador más, este es conformado por los espacios, los mobiliarios, las decoraciones y elementos que posibilitan a los niños expresarse y desarrollarse desde sus propias capacidades, dando de esta manera complejidad al término (citado en Cabanellas et al. 2005). Lo que conforma los ambientes genera diversidad de experiencias en la infancia a nivel perceptivo, afectivo, intelectual y relacional, dando gran valor e importancia al término.

Los ambientes antes de ser un conjunto de elementos enriquecedores de experiencias y proyectados de forma intencional, eran pensados desde la asistencialidad, en lo cual Malaguzzi (1996) presentaba total preocupación, ya que consideraba que estos lugares debían ser más agradables y por ende más habitables y transformables, proponiendo así nuevas concepciones

arquitectónicas y espacio-ambiental (citado en Cabanillas, et al. 2005), además se muestra la necesidad de que cada institución pueda crear estos ambientes, los cuales posibiliten educar con calidad respetando los derechos individuales y sociales, donde se creen “espacios que deben recoger las huellas, presencias y memorias de todos sus cohabitantes” (Cabanellas, et al. 2005, p. 159) y así lograr que desde la escuela se encuentre y manifieste la propia identidad.

6.4.2. El espacio como lugar para reinventar el mundo.

El término espacio es pensado “como un «lugar» en el que el niño pueda identificarse para intentar nuevas experiencias mediante el juego creativo de reinventar su pertenencia al mundo” (Abad, 2006, p. 10). De esta manera se logra identificar la importancia del espacio físico en la vida y en el desarrollo de la infancia, ya que es allí donde ellos logran conocerse a sí mismos y relacionarse con su entorno para comprender el mundo y su propio contexto.

Aclarando los anteriores términos, se puede decir que estos diseños de ambientes permiten y ofrecen en los niños la posibilidad de interactuar con sus pares, con maestros, con objetos y con su entorno, de manera tal que se construyen vínculos desde la participación con diálogos, escucha, observación y manipulación de lo que se encuentra en el exterior. Para que esto sea posible es fundamental ofrecer espacios seguros que permitan a los niños interactuar de manera confiable y así expresarse libremente.

Es así como, “La instalación desde su configuración inicial es un contexto de interacción que favorece y permite la aparición del símbolo” (Abad y Ruiz, 2014, p.12), se reconoce la importancia del diseño de ambientes para generar una variedad de interpretaciones y una libre expresión del imaginario simbólico infantil, convirtiéndose en un ejercicio intencionado de total relevancia en la educación.

6.4.3. Los maestros y el diseño de ambientes.

En el diseño de ambientes el maestro se convierte en el principal constructor, observador y acompañante de las diferentes acciones que ocurren durante el juego espontáneo (Abad, 2014), es así como ellos deben pensar de forma consciente el diseño de estos, ya que “Las instalaciones deben contar con unas características estructurales y estéticas que proporcionen a los niños la posibilidad de elaborar una imagen mental potente vívidamente identificada y organizada perceptivamente” (Abad y Ruiz, 2014, p.12). De esta manera se reconoce la importancia de proponer un diseño de ambiente intencionado que integre aspectos de interés, placer, exploración, conocimiento y transformación desde la acción propia configurando en ellos conexiones neuronales a partir del habitar los escenarios; cada ambiente debe generar nuevas interpretaciones, significados y transformaciones, de la misma forma fortalecer el uso simbólico de los objetos.

Con relación a lo anterior, se reconoce que la disposición de ambientes para el juego requiere de educadores que diseñen, organicen y reflexionen sobre sus propias prácticas y generando ambientes cada vez más enriquecidos que aporten al desarrollo infantil. Siendo así, fundamental el rol del maestro ya que “los educadores diseñan y organizan la intencionalidad del espacio de juego, conscientes de que su rol es proponer –el erase una vez– y el de los niños es disponer” (Abad y Ruiz, 2014, p. 12), desde el cual los niños se sumergen en su imaginario simbólico, por esta razón es importante proponer escenarios estructurados y estéticos que posibiliten el desarrollo mental de la infancia donde se permita la deconstrucción, transformación y reconstrucción, portando variedad de significados.

6.4.4. La importancia y las características del diseño de ambientes.

El diseño de ambientes es un potenciador del juego en la infancia, donde su propósito “es recrear el mundo, reconstruir e interpretar la realidad, darle un significado personal” (Abad y Ruiz, 2011, p. 100), de ahí que es indispensable pensar en el espacio que se ocupa, ya que este se convierte en un aspecto fundamental que permite a los niños una expresión libre de su imaginario, esto gracias a la construcción de escenarios intencionados, cambiando de esta manera lugares pasivos en espacios activos necesarios para que la infancia sea estimulada a vivir experiencias transformadoras que aporten y potencien su desarrollo.

Es así como el diseño de ambientes permite vivenciar, crear y reinventar el entorno de manera tal que posibilite conocerlo, ser parte de él y transformarlo. Abad (2006) habla de “El espacio del aula como un todo donde se da valor y significado a la acción del niño” (p.11), en este sentido se reconoce el espacio como esa oportunidad que tiene la infancia de acercarse, descubrir y comprender el mundo exterior a partir de la acción e interacción con las personas y elementos u objetos que hacen parte el escenario dispuesto. Por consiguiente, el juego simbólico propicia las relaciones sociales, la expresividad y la evolución lingüística (Abad y Ruiz, 2011, 108) gracias al uso y exploración de los objetos en los ambientes dispuestos.

De esta manera, es importante conocer y comprender algunas de las características fundamentales en el diseño de ambientes, por esta razón, la idea es “proponer esquemas escénicos como mediadores de los significados que los niños elaboran, construyen y deconstruyen en la transformación simbólica del espacio lúdico.” (Abad y Ruiz, 2014, p.32). Con esto, es necesario tener en cuenta la organización de los objetos que se presentan, ya que estos deben estar dispuestos de forma tal que impulsen, provoquen e inviten a la diversidad de acciones e interacciones, disponiéndolos de forma ordenada y sencilla permitiéndole así a los

niños establecer narración desde la funcionalidad, sensorialidad, sentido lúdico y simbología de los objetos (Abad, 2014).

Además, los ambientes diseñados deben contar con “versatilidad en el material, luminosidad, ventilación, flexibilidad en el uso del espacio y la articulación entre el interior y el exterior” (Martín y Durán, 2016, p. 86), los cuales deben ser pensados principalmente en función a los niños, desde su interés y así permitirles que puedan vivir diferentes experiencias de acuerdo con expectativas y potencialidades propias ya que allí se construyen conocimientos, se tejen relaciones y se afianzan vínculos. Teniendo en cuenta lo anterior, Martín y Duran (2016) mencionan que diseñar ambientes “implica la articulación entre una determinada estructura física y un comportamiento, unas acciones, unas interacciones, emociones, sentimientos, y unas formas diversas de ocuparla y unas construcciones con relación a la autonomía, la participación y la identidad, desde la diversidad cultural” (p.90), es ir más allá de la decoración a un espacio determinado, se debe pensar de manera intencional el diseño de los ambientes los cuales tengan sentido para quienes lo van a transformar.

El diseño de ambientes debe ser pensado de forma intencional ya que es este espacio donde se generan variedad de interpretaciones sobre los objetos que los componen y las relaciones que se van configurando (Abad, 2014). En las cuales es fundamental proponer diversos diseños de ambientes para lograr así mismo establecer relaciones, transformaciones y desarrollos. Al proponer escenarios intencionados para el juego es importante tener en cuenta los intereses y capacidades de la infancia ya que “Los propios niños pueden y deben intervenir en la planificación, creación y gestión de los espacios” (Abad, 2006, p. 11). De esta manera el maestro debe estar abierto a recibir sugerencias de los niños para la construcción de estos, que inviten al juego y por ende conlleven a su comprensión.

Por otro lado, el diseño de ambientes posibilita la participación como lo dice Abad (2014) “los espacios ofrecidos deben permitir “entrar en juego” a través de diferentes modos de interpretación e interpelación” (p. 11). Esto es muy importante ya que los objetos y la disposición de estos en un espacio provocan y favorecen la participación de los niños de forma activa, desde la expresión libre de sus emociones, sentires, saberes, intereses, entre otros, permitiendo así desarrollos afectivos y sociales donde se comparta, acompañe, interactúen y construyan vínculos en relación con el otro que habita el mismo espacio, esto gracias a las interpretaciones variadas que el niño tiene sobre el escenario.

Teniendo en cuenta lo anterior y para el desarrollo de las propuestas pedagógicas, se proponen cinco diseños de ambientes como recurso para identificar y comprender las características y mediación de los objetos en el juego simbólico, desde los cuales se reflexiona y analiza, configurando saberes, conocimientos y experiencias en las maestras de educación infantil en este ejercicio.

7. Marco Metodológico

7.1. El proyecto pedagógico: una oportunidad para acercarse a la dimensión investigativa del ejercicio pedagógico

7.1.1. Modalidad de proyecto pedagógico que posibilita la reflexión.

Este ejercicio se desarrolla desde la modalidad de informe del proyecto pedagógico de aula, la cual posibilita implementar la propuesta pedagógica intencionada, con objetos no estructurados y de uso común: cajas de cartón, telas, colchonetas, mesas y demás, teniendo en cuenta así el interés del grupo.

La modalidad permite un ejercicio importante de lectura, análisis y reflexión, por parte de las maestras en formación sobre cada uno de los momentos que se comparten junto a los niños,

es decir la propia experiencia, Stenhouse (1987) menciona: “es importante repasar sobre la experiencia de forma crítica, de manera tal que desde la investigación de estos momentos se logre una valoración crítica de la misma experiencia” (p.69) lo cual permite un ejercicio significativo, mostrando la importancia del objeto en la educación inicial.

Además, desde esta modalidad se consigue exponer de forma detallada la propuesta que se diseña, esto a partir de la información que se recoge sobre la interacción niño-ambiente-objeto, es así como desde las disposición de ambientes por parte de la maestra y de la respuesta que tenga el niño con este, se logra realizar un análisis consiente de la mediación del objeto en el desarrollo de la función simbólica de los niños y llegar de esta manera a establecer conclusiones con soportes teóricos y prácticos.

Dirigir este trabajo desde el informe de proyecto pedagógico implica un ejercicio de contextualización de los niños que hacen parte de Fundación, donde al indagar los datos y contexto de la institución, el ambiente institucional, los componentes de la propuesta pedagógicas implementada, las características del nivel pre jardín y las de los niños que hacen parte de este curso, se refleja y muestra la posibilidad y oportunidad de dirigir este trabajo de grado, desde una propuesta que posibilite la observación y análisis de la mediación del objeto en el desarrollo de función simbólica, a partir de los distintos diseños de ambientes propuestos, esto dando respuesta también a las necesidades e intereses de los niños involucrados, aportando a su desarrollo integral.

7.1.2. Oportunidad de investigación.

Comprender que “un acto de investigación es una acción para impulsar una indagación” (Stenhouse, 1987, p. 88), refleja la importancia de buscar información sobre la Fundación, para que de esta manera se piense y diseñe una propuesta que posibiliten dar respuesta a cuál es la

mediación del objeto en el desarrollo de la función simbólica en los niños del grado de Prejardín. Los espacios y tiempos ofrecidos por la institución son claramente una oportunidad valiosa para implementar la propuesta pedagógica, pensada de forma intencional y así comprender y reflexionar sobre lo que ocurre en esta.

El proyecto pedagógico posibilita que desde la proyección de la propuesta se piense en los objetos que se sitúan en cada oportunidad de intervención, en las maestras titulares y la disposición que ofrecen, el diseño de ambientes, la observación a los niños, el momento de juego y posteriormente grabaciones y lecturas que apoyan la comprensión de la realidad en la práctica, el análisis desde el registro escrito y el material video grabado; de esta manera se logra una reflexión consiente de cada una de las fases del proyecto pedagógico.

Por esta vía se comprende como los ejercicios de investigación “[...] posibilitan una mirada más amplia de la realidad educativa en la que se encuentran los niños” (Fandiño, 2016, p. 137). Y se vislumbra el valor investigativo que puede llegar a componer una propuesta pedagógica en la que se visibilicen instrumentos para la reflexión y el análisis, tal como se menciona los diarios de campo, las guías de observación y las videograbaciones que permiten un ejercicio de análisis estructurado y a profundidad.

Estos permiten una documentación desde el registro al detalle de lo que sucede en los ambientes diseñados, logrado gracias a la observación y escucha atenta de las maestras involucradas en la intervención y posteriormente el estudio del material logrado en cada acción pedagógica, permitiendo un ejercicio reflexivo y analítico desde donde se replantea el diseño de ambientes si es necesario, como lo es elegir un material y cambiarlo al identificar los intereses de los niños y como este va cambiando a medida que se explora, permitiendo volver la mirada con detenimiento sobre lo que sucedió en cada una de las sesiones.

La Fundación abrió sus puertas al desarrollo de la propuesta pedagógica desde esta modalidad, dando la oportunidad de acercarse a las realidades que allí se viven en torno a la educación, desde la observación a clases dirigidas por las maestras titulares, tiempos de descanso de los niños e intervenciones realizadas por las maestras en formación, estas últimas más dirigidas.

Las maestras tienen un papel fundamental en el proceso de reflexión y análisis de los espacios propuestos, ya que son ellas quienes piensan y proyectan cada una de las acciones pedagógicas que hacen parte del proyecto pedagógico diseñado, de esta manera posibilita la recolección de material de estudio y por ende llevar a cabo un ejercicio investigativo de manera consiente.

Desde el accionar de las maestras en su observación y escucha, se proponen cambios en la forma de enseñar, los objetos dispuestos, los diseños de ambientes y demás asuntos, a partir de las experiencias, es así como Henao y Rueda (1999) comentan que “Ya no se trata de formar docentes para aplicar métodos, sino de formar grupos de docentes de investigación, docentes que basen su enseñanza en los resultados de su investigación, capaces de actualizarse (...)” (p. 15), desde la propuesta pedagógica llevada a cabo se dan reflexiones sobre qué es lo más pertinente a favor de los niños, ofreciendo una educación de calidad.

7.2. Enfoque Pedagógico

Todo individuo es un ser integral y único, el enfoque pedagógico visto desde el juego simbólico está dispuesto para orientar la atención o el interés hacia la formación integral de los niños para que se desenvuelvan en sus diversos contextos de forma libre y espontánea.

De esta manera, el juego simbólico es un factor esencial en la infancia en el que los niños pueden experimentar una fuente de placer, un medio de expresión y creatividad, así como bien mencionan Ruiz y Abad (2011):

Se habla de juego simbólico como necesidad biológica, es que el placer está ligado a las emociones, que como dijo Wallon tiene su origen en lo biológico. La emoción nos vincula a lo social y funciona como mecanismo de adaptación al entorno. (p.98)

No solo se ve el juego simbólico como una forma de diversión para los niños, este tiene un significado e importancia que va más allá, por medio de este empiezan a explorar y descubrir su mundo y contexto al socializar con sus pares, potenciar sus capacidades motrices, cognitivas y emocionales, desarrollar la creatividad y adquirir confianza en sí mismos; esto es lo que se busca en una sesión de juego simbólico, claramente, con otros aspectos que se encuentren de trasfondo e igual de significativos en el juego.

A continuación, se desarrollarán los siguientes términos importantes: la concepción de los niños en el juego simbólico, el lugar del maestro y la importancia del diseño de ambientes; todos estos aspectos son relevantes a la hora del juego simbólico, se abarcarán cada uno brevemente.

7.2.1. La Concepción de la Infancia en el Juego Simbólico.

Interpretado por Velasco y Abad (2011) “En el juego simbólico el niño realiza actividades simuladas e imaginarias, pruebas y ensayos” (p.100). Dicho así, durante el juego simbólico los niños experimentan y generan la capacidad de acción, es decir la toma de decisiones un aspecto importante que les da el control de su propia experiencia, de descubrir y explorar de forma libre y espontánea durante el juego.

Al elegir jugar con lo que les gusta, desarrollan sus competencias en todos los aspectos: social, emocional, físico e intelectual, por ello es necesario no intervenir en los juegos a menos

que así lo desee el niño, sino permitir que cada uno se desenvuelva a su manera y busque lo que llama su atención y de ser necesario aplique las decisiones que le parecen determinantes a cada situación durante el juego. Los niños aprenden de manera práctica o en otro término “ensayo-error” (Velasco y Abad, 2011, p.100) adquieren sus conocimientos por medio de la interacción con los objetos y con sus pares, desde el ensayo y error van probando sus posibilidades, revisan sus hipótesis y descubren nuevas alternativas a través del juego simbólico.

Por medio del juego los niños le dan un sentido al mundo y al contexto que les rodea, descubren significados mediante sus experiencias previas y nuevas, amplían todas sus capacidades físicas, mentales y verbales al involucrar su cuerpo, sus ideas y ocurrencias, al manifestar su sentir.

7.2.2. Diseño de Ambientes de la Propuesta Pedagógica.

Los espacios de juego para la infancia posibilitan en esta propuesta pedagógica una observación y análisis de lo que ocurre en la relación al niño, el ambiente y los objetos, esto a partir del juego simbólico que se desarrolla. Allí los niños logran reinventar sobre aquello que encuentran, en este caso los objetos no estructurados y estructurados dispuestos, los cuales dan posibilidades infinitas de transformación, esto en relación con las intenciones y necesidades de cada niño.

Durante la implementación de cada propuesta pedagógica, se piensa en los espacios dispuestos, los cuales se convierte en ambientes enriquecidos de forma intencional, respondiendo a los intereses del presente trabajo de grado, posibilitando momentos de observación, reflexión y análisis, que permiten comprender el desarrollo de la función simbólica en las infancias.

Es así como el diseño de los ambientes propuestos para el juego simbólico invita a la interacción, transformación y exploración con el objeto; además de crear o generar vínculos, por

medio de este adquieran conocimientos de manera autónoma, como lo menciona Hoyuelos (2006) “El ambiente entendido como una elección consiente de espacios, formas, relaciones, colores, vacíos y llenos, mobiliario, decoraciones, etc”. (p.46). Los cuales posibiliten en los niños vivir nuevas experiencias que construyan conocimientos y relaciones.

Es importante planificar estos espacios físicos previamente, identificando la necesidad de los niños, con respecto al movimiento e interacciones con otros y con los objetos; estos ambientes deben ser amplios y tranquilos, no reducidos. Así como lo destaca Hoyuelos (2006):

Malaguzzi habla del sentido del placer y del sentimiento del placer como elementos importantes que el adulto debe observar y que envuelven la totalidad psíquica del niño, y que explican su obstinación y tenacidad por conseguir sus objetivos, esperanzas, deseos, investigaciones y sus necesidades de entender el significado de las cosas que exploran y sus necesidades. (p.35)

De esta manera el lugar del maestro ocupa un papel fundamental en la planificación del juego simbólico, principalmente deben reconocer y confiar en su capacidad para generar espacios adecuados, posibilitando y organizando las experiencias de aprendizaje con diferentes objetivos determinados, identificando previamente los intereses y necesidades de los niños; teniendo en cuenta que ese lugar dispuesto con antelación ayude a potenciar y enriquecer el aprendizaje desde las experiencias que allí se vivirán; un maestro que acompaña, interviene, observa y analiza las experiencias, logrando reflexionar sobre estas para mejorar.

7.3. Estructura de la Propuesta Pedagógica (Fases)

La propuesta pedagógica implementada se basa a partir de diversos momentos y experiencias que las maestras en formación han vivenciado por medio de la práctica en la

fundación, la cual abre las puertas para ser partícipes en cada una de las actividades que se realizan durante el año, sumado a ello se ha trabajado en conjunto con las maestras titulares e igualmente con el proyecto pedagógico institucional, para pensar, diseñar e implementar un espacio para el juego.

Desde allí se construye una propuesta pedagógica que apoye el trabajo que viene realizando la fundación, partiendo de un interés fundamental de los niños como lo es el juego. Pues de acuerdo con Fandiño (2016): "... Las propuestas se enriquecen y complementan permanentemente con nuevos aportes y que es necesario estar pendientes de estos con el fin de ir enriqueciéndolas a lo largo de su trabajo profesional" (p.226), para favorecer las reflexiones y proyecciones de la maestra de aula y en general de la institución en relación con el juego.

Ahora bien, al pensar en la estructura de esta propuesta, se propone trabajar el juego simbólico, en un inicio se piensa en la edad de los niños de cuatro a cinco años, la importancia que este tiene en su desarrollo y las oportunidades que les brinda; en segundo lugar, se identifica que la observación y el análisis se basa en el uso que los niños les dan a diferentes objetos, como se desenvuelven y que transformaciones hay de los mismos.

Para ello fue necesario una contextualización de la fundación, la descripción y caracterización de los niños de grado prejardín, como resultado es evidente la necesidad de proponerles diversos materiales, recursos u objetos, que de alguna manera son intencionados, pero que al mismo tiempo tienen la libertad de usar; en tercer lugar se piensa en el espacio a utilizar y el tiempo destinado para las diferentes experiencias con relación al juego simbólico, sin dejar a un lado las actividades que las maestras proponen, ya que se logra identificar que en la Fundación no es evidente un espacio específico para este.

La presente propuesta pedagógica se divide a continuación en cuatro fases, teniendo como base y punto de partida los tres aspectos anteriormente mencionados, además de tener como referente la tesis “*Nuestra Escuela: Territorio De Juego*” *Diseño De Ambientes Para El Juego Presimbólico En La Escuela Maternal De La Universidad Pedagógica Nacional*” (2018), en la que se evidencia el proceso, la construcción y los objetivos que tiene esta propuesta.

7.3.1. Fase Exploratoria.

Esta fase se desarrolla desde referentes teóricos y experiencias de la práctica en diversos escenarios; siendo necesario reconocer las características de la fundación, el proyecto pedagógico institucional, los intereses y los objetivos que se buscan en la formación de los niños. Luego, desde la observación se realiza una contextualización de los niños de nivel pre jardín que tienen entre cuatro a cinco años, con el fin de poder identificar diversas lecturas que aportan ideas para construir y diseñar la propuesta.

Como lo menciona Fandiño (2016): “... Muchas de las propuestas didácticas son saber pedagógico, que se han construido históricamente y que, como tal forma parte de nuestra profesión” (p.220), por lo tanto, desde allí se empiezan a tomar ciertas decisiones. A partir de lecturas realizadas y desde propuestas pedagógicas previamente implementadas se logra identificar intereses en relación con la necesidad de espacios y tiempos para el juego simbólico, como resultado surgen diversas ideas para la implementación de acciones pedagógicas, como parte del proceso a través de la escritura, se construye una lista que plasma las diferentes propuestas y así decidir cuales se realizarán. Llegando a la conclusión de la implementación de cinco sesiones, en las cuales es relevante el uso de los objetos no estructurados y de uso común, como oportunidad para que los niños los reconozcan y acojan, en el espacio que está distribuido y organizado intencionalmente.

7.3.2. Fase de Diseño.

Esta se despliega a medida que se van tomando decisiones, es decir, como se menciona anteriormente se plantean cinco intervenciones, por lo cual primero se hace un rastreo, estudio y análisis riguroso de ciertas lecturas que apoyan teóricamente el desarrollo de la propuesta para que esta sea apropiada a la hora de implementar.






La planeación se establece como una forma de orientación y proyección que recoge los intereses particulares del maestro y del niño, además de permitir la organización de tiempo, espacio y recursos para la implementación adecuada de la acción pedagógica. En esta se describe y recoge detalladamente aspectos puntuales de lo que sucederá; el formato está compuesto por un objetivo; la manera en que se organiza el espacio con ayuda de otros materiales; la distribución que tendrán los objetos; la relación del objeto-niño; las posibles transformaciones del espacio y los objetos; la descripción de la acción pedagógica propuesta, en la que se incluye un ritual de entrada y de salida; el tiempo destinado para la sesión; el rol del maestro y los instrumentos tecnológicos para fotos y videos.

Durante el desarrollo de las intervenciones, se hace necesario establecer un cronograma, acordado como grupo, para tener una estructura y organización clara de las ideas aportadas para la implementación de las intervenciones. En este se especifica la fecha de intervención, el objetivo de la sesión y los materiales a utilizar. En consenso con el grupo y teniendo como base la caracterización realizada de los niños, se les brinda el objeto como mediador para observar su juego simbólico. Las sesiones se dividen de la siguiente manera: Tres utilizando el objeto caja y las dos finales con objetos colchoneta, mesas, telas, escaleras y sillas, de esta manera se busca potenciar el desarrollo de cuerpo desde el movimiento.

En cuanto a las sesiones de cajas en un primer momento se utilizan en tamaño grande; en la segunda se continua con cajas grandes y se añaden pequeñas; la tercera con cajas medianas y pequeñas. Las últimas dos sesiones en un principio también estaban destinadas hacia las cajas; sin embargo, se presentaron diversos cambios con respecto al interés que los niños manifestaban por el objeto de tamaño grande en relación con su cuerpo, de esta forma se dispone colchonetas, mesas, sillas y telas.

Imagen 1.

Rejilla de planeaciones

No.	Imagen	Propósito	Descripción	Objeto
1		Observar el uso que los niños le dan al material no estructurado (cajas) y las diferentes transformaciones que le dan a este.	Se organizan las cajas en forma geométrica (círculo) para despertar el interés de transformación o cambio del espacio y del objeto por parte de los niños.	Cajas
2		Observar el uso que los niños le dan al material no estructurado (cajas grandes y pequeñas) y las diferentes transformaciones que puedan realizar esto de acuerdo a su tamaño.	Se organizan las cajas en filas una detrás de otra, para despertar el interés de transformación o cambio del espacio y del objeto por parte de los niños.	Cajas
3		Observar y analizar el uso que los niños le dan al material no estructurado (cajas medianas del mismo tamaño y cajas mini) y las diferentes transformaciones que le dan a estos.	Se organizan las cajas en forma geométrica (cuadrado) para despertar el interés de transformación o cambio del espacio y del objeto por parte de los niños.	Cajas
4		Observar y analizar cómo por medio del movimiento los niños realizan diferentes acciones e igualmente que transformación le dan al material expuesto	Se organizan los distintos objetos en todo el espacio, invitando a los niños a desplazarse sobre estos y transformarlos.	colchonetas, sillas, mesas y escalera de espuma.
5		Observar y analizar cómo por medio del movimiento los niños realizan diferentes acciones e igualmente que transformación le hacen al material expuesto	Se organizan los distintos objetos en todo el espacio, invitando a los niños a desplazarse sobre estos y transformarlos.	Colchonetas, sillas, mesas, escalera de espuma y telas.

Nota. Evidencia diseño de ambientes.

7.3.3. Fase de Implementación.

La fase de implementación se lleva a cabo durante cinco jueves consecutivos, día en el que se asiste a la Fundación y las maestras titulares dan el tiempo para realizar la sesión, en un principio se divide en dos grupos a los niños, con el fin de poder tener mejor manejo y poder observar lo que sucede en el espacio; sin embargo, después de la segunda sesión es necesario elegir un grupo base que consta de diez niños para realizar un profundo análisis y observación de las dinámicas durante el juego.

Cabe resaltar, que para esta fase es necesario incluir los diarios de campo, el material de video grabación y las fotos, con el fin de poder describir de manera detallada desde la observación y análisis de cada una de las sesiones: hallazgos, situaciones, vivencias, participaciones y relaciones que se forman en este espacio. Como lo dice Fandiño (2016): El trabajar con estas propuestas desde una óptica reflexiva permite, por un lado, acercar a los futuros maestros al estudio de estas propuestas que se enmarcan en propuestas pedagógicas totales (Fandiño, 1993) o teorías educativas globales (Moore, 1984), y al mismo tiempo acompañar los procesos de su implementación, lo que posibilita proporcionar elementos para la reflexión durante el proceso didáctico propiamente dicho. Ya que estas sesiones ayudan no solo a construir la propuesta para este trabajo, sino también a enriquecer como grupo los conocimientos, fortalecer la experiencia profesional y sobre todo compartir saberes entre maestras.

7.3.4. Fase de Socialización.

Esta última fase permite que la propuesta se fortalezca, ya que allí el grupo-maestras en formación socializan cada sesión o experiencia dispuesta, haciendo posible que todas conozcan por medio de videos, fotos, diarios de campo y guías de observación. Las situaciones que se

presentan: el juego simbólico, el uso que se le da a los objetos dispuestos, sus emociones, diálogos que realizan y la relación que tejen con las maestras en formación.

Para esta fase se implementa la guía de observación en la que todas participan para la profundización y análisis de las sesiones propuestas, describiendo detalladamente observaciones que se encuentran en los videos y fotos que quizás en algún momento se han pasado por alto. Este momento de comunicación y socialización ha sido un factor importante para que la propuesta pedagógica se pueda desarrollar y se logre la participación conjunta.

7.4. Herramientas pedagógicas para la recolección de información

Al elaborar la presente propuesta pedagógica se diseñan e implementan diferentes herramientas de observación, registro y análisis, las cuales permiten una reflexión de la propuesta implementada a través de ambientes en la Fundación, estas herramientas son: guías de observación (G.O), diarios de campo (D.C), material video grabado y fotos.

Estas herramientas mantienen un hilo conductor, es decir, se complementan, con la finalidad de registrar las experiencias, movimientos, relaciones, tiempos, respuestas y los diversos usos que los niños dan a los diferentes objetos, para obtener una información clara y completa.

La ruta de análisis de estos instrumentos inicia desde la observación y registro por medio la guía de observación, desde los criterios establecidos en esta, que permiten el análisis de forma detallada y descriptiva; los diarios de campo, en donde se plasman las experiencias de las sesiones; el material videograbado es una memoria de los momentos icónicos, siendo una evidencia para apoyar las dos herramientas anteriores, estos registros son necesario para la observación. Como se especifica estas herramientas están correlacionadas para la obtención de un resultado real.

7.4.1. Guía de Observación.

La presente herramienta permite observar y evaluar, siguiendo un formato establecido, este propone una reflexión específica con relación al sujeto, objeto, tiempo, espacio, movimientos, relación con sus pares, sensaciones que suscita el objeto, interacción entre el niño – maestra y el cómo los niños asimilan el momento de iniciar y finalizar dicha actividad.

Sin embargo, es necesario entender la importancia que conlleva la acción de observar para documentar, es decir tener claridad del análisis, como afirma Sánchez, et al (2001) “ La observación como ejercicio complejo que requiere del observador toda una serie de competencias, de estrategias, de condiciones y de herramientas que luego deberán experimentar y practicar para hacerlas operativas”(p.56), permitiendo entender, aplicar e involucrar lo que conforma la planeación, esto previamente establecido.

Es así como se logra interpretar y documentar las acciones, diálogos, movimientos, sentires, relaciones con los pares y maestras, teniendo en cuenta que es necesario “Analizar dimensiones referidas al tipo de participación que el niño o niña y adulto aportan a la interacción.” (Sánchez, et al. 2001, p. 58), es decir, que al observar en el momento real y exacto se logra conseguir aquellos aspectos que se requieren para documentar.

La guía de observación es una herramienta conformada por tres referentes: criterios, su descripción y observaciones, de los cuales se generan nueve ítems, en donde se escribe de manera detallada la acción específica. Este material permite recoger información de los diferentes tiempos de las actividades propuestas: ritual de entrada, inicio de la actividad, desarrollo y ritual de salida; lo que favorece y posibilita recoger información de lo motriz,

cognitivo y sensorial de los niños, observando así el placer al momento de empezar a jugar, compartir e interactuar con cada uno de sus compañeros, objetos, espacio y maestro.

Las preguntas de esta herramienta están pensadas y diseñadas de acuerdo con el objetivo de esta propuesta pedagógica, siendo este la observación y análisis de la mediación de los objetos durante el juego simbólico, enfocadas hacia las interacciones del niño en relación con los objetos, espacio y pares.

A continuación, se describe algunos de los criterios que conforman esta herramienta, uno de ellos es el sujeto en el movimiento donde se observan acciones como: saltar, correr, agarrar, lanzar, subir y bajar, entre otros, aquí se manifiesta el placer y disfrute por parte de los niños; se evidencia la relación e interacciones que tienen con el espacio y los objetos (desplazamientos, traslados).

En la relación con el objeto, se espera ver el uso o transformación que le dan a este en el juego simbólico, si este permite construir, combinar, modificar o transformar el mismo en la creación de situaciones nuevas. Por otro lado, está presente la relación con sus pares al momento del juego o si por el contrario disfruta del juego solitario. Esta herramienta posibilita registrar las sensaciones que suscita el objeto, si lo comparte o si esta acción le disgusta, le frustra o siente temor al tener que compartir. Cuando llega el momento de finalizar la actividad se analiza si el grupo de niños asimilan que el juego está terminado o si se niegan a dejar de jugar, este momento también permite observar que niños utilizaron el tiempo completo y quienes solo un momento, un rato, o ningún momento para desenvolverse en la actividad.

Esta guía de observación se utiliza y diligencia justo en el momento en que los niños se encuentran participando en la actividad, entendiendo que “La documentación,

independientemente del medio utilizado se lleva a cabo durante el proceso, no al final de la experiencia” (Davoli, 2011 p, 15), lo que permite dar un fin evaluativo y reflexivo que posibilita entender las manifestaciones, respuestas e intereses de los niños, desde una observación cognitiva y afectiva.

7.4.2. Diarios de Campo.

En la realización de los diarios de campo se establece un formato, en el cual se registra la información de manera detallada y descriptiva de las actividades y experiencias propuestas a los niños y de las reflexiones por parte de las maestras en formación; Zabalza (2011) dice “lo importante de un diario es que en él se pueda contrastar tanto lo objetivo – descriptivo como lo reflexivo – personal” (p,18), para que el diario de campo aporte y sea valioso debe evidenciar y comprender la riqueza informativa, es decir que permite ampliar la descripción, sucesos e imaginaros; a partir de una descripción y reflexión donde es necesario un análisis profundo respecto a los resultados de cada propuesta.

Comprendiendo así que el diario de campo es un instrumento de reflexión y análisis, en el que se narra acontecimientos del espacio de práctica, cabe mencionar que una apropiada elaboración de este requiere de un ejercicio consciente, como lo menciona Zabalza (2011) “Cuanto más consciente sean de sus prácticas y cuanto más reflexionan sobre sus intervenciones” (citando a Oberg, 2014, p.26), se entiende que este ejercicio aporta en factores como: práctico, escritural y personal.

Este material permite estudiar un grupo específico de niños, mediante la observación y registro de sus actividades: interacciones con sus pares y objetos, así poder crear diversas reflexiones de lo que pasa en el día a día escolar, según Zabalza (2011) “El escribir es un ciclo de

creación – revisión.” (p. 47), de igual manera el diario de campo posibilita al narrador comunicar escrituralmente lo que quiere explicar y dar a entender, permitiéndose releer y reorganizar las ideas.

7.4.3. Material Videograbado y Fotos.

En cuanto a esta herramienta es posible de registrar y documentar, ya que capta momentos justos y necesarios para el trabajo de observación, análisis y reflexión de aquellos hechos interesantes durante la propuesta pedagógica, según Davoli (2011) “Fotografiar también es interpretar y escoger y para ello, hace falta ser consciente que de lo que obtenemos no es la verdadera realidad o cuando menos, no toda la realidad” (p. 20), es decir, el material permite una memoria inmortalizada ya que posibilita una manera de acercar, revivir y comunicar experiencias y aspectos de interés.

Para el resultado de este material se usan medios tecnológicos como celulares, con el fin de tener una mirada más amplia de toda la actividad y del todo el grupo, lo que permite revivir el momento y encontrar acciones que tal vez en la participación de los niños no se visualizó.

Durante cada sesión se realizan diferentes tomas de video y fotos las cuales son compartidas al grupo de trabajo, permitiendo así un acercamiento más real y completo “El video es un lenguaje que tiene que hablar de forma autónoma” (Davoli, 2011, p, 22), se logra entender que el video es fundamental al momento de retomar e interpretar una acción en específico, permitiendo así compartir el objetivo de dicha actividad a las demás compañeras.

El material videograbado es el complemento para diligenciar las guías de observación de manera más detallada y descriptiva posible. Para esto se inicia a grabar desde el momento en que inicia el ritual de entrada, captando a los niños al entrar al espacio dispuesto, cuando se desenvuelven en la actividad, en sus momentos de placer y disgusto.

Al transcurrir la actividad también se toman fotografías de los niños usando y transformando el material, las fotos junto con los videos permiten y posibilitan una mirada amplia y analítica de las acciones y participación en momento, comprendiendo que las fotos “no solo son memoria de algo ya sucedido, son también procesos que nos permiten entender como hemos hecho lo que hemos hecho”. (Davoli, 2011, p, 15), de acuerdo con esto no es solo captar el momento sino llegar a la reflexión y análisis sobre lo construido y si esto hasta ahora es totalmente útil y correcto para cumplir con los aspectos que se quieren indagar.

En la documentación se capta, se descubre y se construyen pensamientos no solo de los niños sino también de las maestras, quienes durante las sesiones y por medio de diálogos enriquecen las reflexiones y conclusiones.

8. Análisis de la información

Como se ha mencionado, para esta propuesta pedagógica se dispusieron tres herramientas de observación, registro y análisis: guía de observación, diario de campo y material videograbado, las cuales permitieron dar respuesta a la pregunta que oriento esta propuesta pedagógica ¿Cuáles son las mediaciones del objeto en el desarrollo de función simbólica en el grupo de niños de Pre-Jardín de la Fundación Amigos de Jesús y María?, mediante estas herramientas se realiza un proceso cíclico para un ejercicio enriquecido.

Posterior a la implementación de cada ambiente – acción pedagógica, como primer momento se plasma la información captada de las dinámicas durante esta, por medio de respuesta a las preguntas denominada criterios en la guía de observación a través de una descripción detallada, que permite agudizar la mirada con respecto a lo sucedido en el ambiente pedagógico dispuesto,; en un segundo momento la redacción en el diario de campo, por ultimo hay un apoyo y complementada con el material videograbado. Es decir, estas herramientas se

articularon permanentemente durante el proceso de análisis, para así poder extraer las categorías inductivas, las cuales dan respuesta a los objetivos planteados: la observación y análisis de la mediación del objeto en el desarrollo de la función y la importancia del diseño de ambientes para este.

De tal forma, es pertinente rescatar la guía de observación, ya que fue una herramienta clave para la obtención de las categorías inductivas, esto desde la descripción de criterios (preguntas) que orientan el análisis, obteniendo elementos significativos de cada una de las sesiones, a continuación, se recogerán aspectos relevantes de cada criterio de la guía; por último, la descripción y análisis de las categorías inductivas.

Objetos en el juego simbólico

La relación que tienen con el objeto y el uso que le dan, si le permite construir, combinar, modificar o transformar el mismo objeto, para crear nuevos objetos imaginarios y/o situaciones.

El objeto caja, durante las sesiones fue un medio y recurso apropiado para reflejar saberes o experiencias vividas, permitió dar diversos usos a la hora de su transformación y reconstrucción, siendo la creatividad e imaginación relevantes para este fin, manteniendo una simbolización permanente durante el juego, convirtiéndole a este objeto en protección: escudos, casco, túnel o puente; como medio de transporte carro; casa; balón de futbol; carro de mercado e incluso comida. Por otro lado, otros elementos utilizados en las sesiones fueron las colchonetas, mesas y materiales de gimnasia, estos objetos por su tamaño y peso no se podían trasladar del lugar, permitiendo a los niños explorarlos de una forma diferente, poniendo en acción todo su cuerpo desde movimientos; con estos objetos se simulaban piscinas, rodaderos, túnel y camilla de

enfermería. A pesar de la dinámica en relación con el objeto, no existe impedimento o límites para representar o simbolizar sus construcciones imaginarias.

En el caso de las telas e igual que las cajas su uso simbólico tenía relación a la protección y tranquilidad al esconderse debajo o dentro de estas. Es notorio que en cada sesión hay una relación estrecha y constante apropiación entre el niño y el objeto para obtener resultados deseados o nuevos. Además, el objeto da paso a la liberación de emociones, tensiones y vuelta a la calma.

¿El objeto dispuesto permite simular situaciones, elementos, personas que no están presentes al momento de juego?

Cuáles son esas formas de interactuar con los objetos, a quienes involucran, cuáles son esos diálogos.

La interacción con el objeto (caja) es permanente como si fuese una parte de su cuerpo, esta se convierte en una extensión y hace parte de su transformación al trasladarlo, arrástralo, cargarlo y al tirarlo siendo esta una forma de alejar y volver a tomarlo para nuevamente sentirse seguro. Las interacciones con los objetos dispuestos en el mismo lugar: (mesa, colchonetas y telas) son percibidos por todo su cuerpo, una relación constante al tirarse arrastrase, caminar y saltar sobre estos, de acuerdo con la dinámica o juego del momento.

Por medio de la comunicación es posible relacionarse, avanzar y encontrarse con sigo mismo, estos diálogos son verbales o expresivos durante este proceso, al momento de involucrar a otros, realizar intercambios, negociaciones o prestar ayuda; al negar la participación; contar o narrar historias vividas o lo que está haciendo ya sea a sus pares o maestra; o solo mantienen una relación y comunicación con el objeto simbolizado, existiendo una participación individual, con

un celo hacia los objetos, donde no se permite compartir e incluso tocar; en algunas excepciones no existe problema en compartir el juego o el objeto.

Relación del espacio y el niño

Como interactúa el niño con el espacio (se queda en un solo lugar, se desplaza, se mueve de un lugar a otro, si traslada los objetos a ese lugar).

En cada uno de los ambientes diseñados e implementados en cada una de las sesiones, se posibilita una relación importante y significativa entre el espacio y el niño, desde las propuestas de ambientes se logra identificar que la mayoría de los niños logran ocupar y explorar el espacio ofrecido en su totalidad, esto por medio de sus cuerpos, ya que así observan, involucran y transforman todos los elementos que hacen parte del ambiente posibilitando en ellos una expresión libre de sus sentires y distintos significados que le dan a lo presente.

De esta manera los niños se desplazan y trasladan los objetos de sus ubicaciones iniciales provocando así una deconstrucción y nueva transformación del ambiente, lo cual le da al espacio un sentido propio y cargado de significados, dejando las huellas y memorias expresadas allí, es importante destacar que cada interacción con los objetos presentes en el espacio se realiza de acuerdo con las necesidades que van surgiendo desde el juego simbólico, como el mover el carro (caja) por todo el salón.

La ubicación inicial de los objetos en el espacio, se realizan a partir de intencionalidades específicas, como lo es el posibilitar en los niños una relación consigo mismo y con sus pares, así como expresar sus saberes y emocionalidades al exteriorizarlas, durante las cinco sesiones se logra observar la apropiación de los ambientes al momento de vivenciar experiencias con los objetos presentes (cajas, telas, colchonetas, sillas, entre otros) de esta manera los objetos asumían otros significados diferentes a los reales, las cajas se convertían en carros, las colchonetas en

piscinas. Favoreciendo así la aparición del símbolo al reinventar sus realidades de manera individual, con sus pares o con sus maestras. Por otro lado, es importante mencionar que algunos niños no logran explorar todo el espacio, se apropian de ciertos lugares como las esquinas del salón generando en ellos mayor seguridad y más posibilidades de juego.

El sujeto y los movimientos

Tipos movimientos: Saltar, correr, girar, subir, bajar, lanzar, agarrar, etc.

Los movimientos realizados por los niños durante el juego son de vital importancia, ya que desde estos se logran explorar, apropiarse y transformar las configuraciones iniciales de los ambientes. En las cinco sesiones implementadas se observa que es gracias al cuerpo que se logra establecer el juego, los niños desde sus movimientos expresan sus intencionalidades de manera más clara y logran un desarrollo de este. Cada objeto dispuesto posibilita distintos tipos de movimientos coordinados, como por ejemplo las escaleras dispuestas promovieron movimientos grandes, como saltar, las cajas al ser cerradas provocaban en los niños movimientos más pequeños o por otro lado la presencia de movimientos descoordinados al momento de caerse, de esta manera los niños van tejiendo relaciones entre objetos - cuerpo y por ende transformaciones y nuevos significados con lo que se encuentra en el espacio.

Las acciones evidenciadas son: correr para moverse de un lugar a otro, saltar para alcanzar algo suspendido en el techo del salón, patear las cajas como si estas fuesen balones, rodar por el suelo, arrastrarse para llegar a lugares de difícil acceso, lanzar objetos de un lado a otro, acurrucarse o encogerse para ingresar en las cajas o al pasar por los túneles hechos con mesas y telas, mover los brazos para lograr agarrar y lanzar los objetos, hacer equilibrio en un solo pie para entrar a las cajas, movimientos involuntarios (tropezar y caer), entre otros que

buscaban cumplir con un objetivo el cual es dar posibilidad a la creatividad y desafío del juego simbólico, desde la coordinación de su cuerpo en cuanto a los movimientos.

La Relación con sus pares

La relación que el niño establece con otro compañero al momento de jugar u otras actividades, o si por el contrario disfruta más del juego solitario, escucha.

El juego en todas las sesiones se caracteriza por ser en un principio individual, esto ocurre mientras los niños exploran y reconocen el ambiente que se dispone y los objetos que se encuentran allí, los analizan, identifican, potencian su imaginación y creatividad. A medida que se desarrolla el juego, ellos lo realizan de forma personal o solitario por medio del objeto al convertirse en robots, superhéroe o vendedor de una tienda, configurándolo desde unos conocimientos propios interiorizados a través de la experiencia; en algunos momentos los niños buscan la compañía del otro para compartir sus objetos por tanto el juego y lo que están haciendo con este, (representar roles - doctora, atender el supermercado, pasar por el túnel, apilar o construir, empujar el carro, cubrirse), es decir, desarrollan y simbolizan el juego de forma colectiva.

Es necesario aclarar que los niños a la hora de aceptar quien acompañe su juego ponen de manifiesto sus gustos, comodidades e intereses, esto depende de las acciones, juegos y movimientos que estén desarrollando sus compañeros, por lo que en varias ocasiones se observa algunos niños interactuar e involucrarse en otros juegos y con otros compañeros o simplemente innovar en un nuevo juego.

Por otro lado, en las sesiones es evidente como en ocasiones los niños negocian o llegan a acuerdos para compartir el objeto, prestarlo, intercambiarlo, ceder el turno, respetar tiempos,

ritmos y el espacio del otro o simplemente expresar un no, hay comunicación verbal o corporal al dar a conocer sus sentires.

Tipo de percepciones que suscita el objeto

Si el niño comparte sin problema el objeto o material o por el contrario genera disgusto, temor o frustración al tener que compartir.

En todas las sesiones, principalmente en las de cajas, se evidencia que en un principio es un poco complejo que los niños compartan el objeto que están usando, ya que al elegir y ser algo nuevo para ellos, buscan explorarlo, disfrutarlo y aprovecharlo al máximo. Es por ello, muchas veces se presentan conflictos por este, algunas reacciones son: los golpes, pellizcos, halones de pelo o gritos, esto sucede cuando dos o más niños quieren el mismo objeto y no logran llegar a algún acuerdo, es allí cuando se hace necesaria la intervención de la maestra titular como mediadora. Es necesario aclarar que, aunque en todas las sesiones se presentaban estos momentos donde no se compartía el objeto, en la primera era más evidente y más frecuentes estas situaciones, a medida que se fueron desarrollando las siguientes sesiones los niños iban entendiendo y comprendiendo que es necesario el compartir los objetos para el aprovechamiento y disfrute de todos, ya en las últimas sesiones se evidencia que los niños lograban compartir con más facilidad y no expresaban molestia al hacerlo. Por otro lado, algunos niños si comparten sus objetos desde el inicio, juegan con su par y sin ningún problema llegan a acuerdos para ceder el uso, compartir, pedir prestado el objeto del otro o esperar el turno, también en algunas ocasiones algunos niños invitan a involucrarse al juego a otro niño que no esté motivado, tomándolo de la mano, le pasan algún objeto, en el caso de las cajas o lo acompañan a saltar, correr, pasar las sillas en las sesiones de movimiento. En otras ocasiones también se muestra frustración y

disgusto en el momento que se daña, rompe, dobla, desacomoda el objeto o lo tienen que dejar en algún lugar porque ya se acabó el momento de juego.

Que uso le da el niño al tiempo que se le brinda

El niño o niña disfruta la actividad en el tiempo completo, solo por la mitad del tiempo, un rato o en ningún momento.

Al hablar de tiempo en el juego simbólico en relación al objeto caja, hay una conexión durante todas las sesiones, es evidente el disfrute y placer que los niños reflejan al acoplarse de inmediato a la experiencia, todos ingresan con una fuerza motriz y actividad física alta: Corriendo, saltando, adentrándose y recorriendo las cajas y sus diversos tamaños, de inmediato hay una disposición al interactuar, explorando con todos sus sentidos oportunidades que pueden encontrar, midiendo así la posibilidad que les brinda el objeto para poder relacionarse con este; durante las intervenciones en momentos específicos se genera una interacción con el otro, el objeto invita a establecer una mediación comunicativa de formar individual con sus pares y maestras generando vínculos y diálogos durante el juego.

Objeto tela: Al inicio de estas sesiones con tela los niños ingresan con actividad motriz alta: Corriendo, gritando y saltando, observan en esta oportunidad telas, intentan colgarse de estas o las utilizan como escondite, pero no es una relación que se mantenga. Es importante aclarar que el objeto tela no fue de mayor atracción para los niños, ya que prefieren explorar y jugar sobre los otros objetos dispuestos. Durante la intervención es notorio su creatividad, juego, relaciones con sus pares y maestras, existiendo así un uso de tiempo completo y varias posibilidades que este permite. En todas las sesiones es claro ver que los niños están tan inmersos en él ambiente que pierden su noción del tiempo; a la hora de finalizar, el juego pierde fuerza y el papel del dialogo se destaca al comunicarle que la sesión ha finalizado.

Interacción niño-maestro

Si el niño invita a la maestra a ser partícipe de su juego o como mediadora de alguna situación.

Los niños tienen establecida una relación y vínculo que se continúa tejiendo con las maestras al hacerlas participes de sus dinámicas de juego, hay una expresión corporal que permite a la maestra entender si está a gusto o no con la sesión, en ocasiones los niños al quedarse quietos en algún lugar comunican que no están a gusto en el juego o por el contrario expresan su emoción de felicidad sintiéndose a gusto con la sesión; de la misma forma sienten confianza para dialogar, expresar o pedir ayuda. En algunas oportunidades los niños permiten que las maestras se involucren en su juego a través de diálogos le hacen saber la situación están simulando “yo estoy armando una torre” o esperan una respuesta satisfactoria por parte de esta, así fortalecen dicho vínculo de comunicación.

Cuando les parece necesario involucran en varias ocasiones a la maestra en sus juegos de roles, simulan situaciones de su vida cotidiana, nos encontramos con el ejemplo de una niña que juega al mercado y le ofrece a la maestra su comida imaginaria, la maestra la acepta involucrándose en el juego, aquí vemos que la maestra está observando y analizando sin invadir o dirigir el juego, de la misma manera los niños no solo ven a la maestra como un agente observador si no como una persona con la cual contar para jugar y dialogar.

¿De qué manera los niños asumen el momento de finalizar y cerrar la actividad?

Como participan a la hora de recoger el material u objetos dispuestos y que respuesta dan a este momento.

Al finalizar las intervenciones se evidencia que los niños entran en una actitud de negación, por lo cual se solicita ayuda a las maestras titulares quienes por medio de dialogo y negociación

logran convencer al niño de asumir el fin de la actividad, en cada intervención se dice la frase y el objeto elegido para indicar que es hora del ritual de cierre, estas indicaciones se especifican a la hora de ingresar al juego (siendo la frase: Es momento de terminar y recoger; en el caso del objeto tela al observar su posición en el centro del aula indicaba el cese de la actividad) se logró analizar que los niños necesitaban tiempo para asimilar que se estaba acabando el juego, ya que son pocos los niños que aceptan, esto genera que los otros niños sigan la conducta de aquellos que se niegan a dejar de jugar, y de quienes ya están participando en el ritual de cierre, generando así una motivación para abandonar el ritual y seguir jugando. A pesar de implementar diferentes dinámicas y propuestas se evidencia la complejidad para desarrollar y llevar a cabo un cierre adecuado con los niños. Esto permite entender y comprender que cada niño tiene un ritmo, una manera de asimilar y de situarse diferente a los demás.

8.1. Categorías Inductivas

De acuerdo a la primera fase de análisis de aquellos resultados relevantes de cada criterio de la guía de observación, se evidencia una recurrencia que permiten establecer cuatro categorías inductivas, que dan respuesta a los objetivos iniciales, con relación a la observación y análisis de la interrelación entre niño y objeto en los ambientes dispuestos, estas son: relación entre espacio, niño y objeto; transformación del objeto no estructurado y de uso común durante el juego simbólico; la subjetividad e identidad del niño por medio del objeto y rituales y participación en el juego simbólico.

8.1.1. Relación entre espacio – ambiente, niño y objeto.

Al observar y analizar las distintas herramientas utilizadas en las propuestas pedagógicas, se lograron comprender y reflexionar sobre ciertos aspectos importantes en relación al diseño de ambientes y como desde allí se proponen intercambios entre el niño y los objetos dispuestos, por

esta razón en preciso profundizar en el análisis e intencionalidad de estos, promoviendo experiencias enriquecedoras, donde se posibilita una exploración y transformación de espacios a través de los distintos movimientos corporales que permiten comprender y ser parte del mundo exterior, estos aspectos se darán a conocer más profundamente a continuación:

Desde las propuestas de diseño de ambientes para el juego simbólico, se pudo comprender la importancia de pensarlos de forma intencional, ya que es allí donde se logran exteriorizar saberes, experiencias y los niveles de desarrollo alcanzados por los niños, para que como maestras se apoyen y fortalezcan dichos procesos.

Para la implementación de la propuesta llevada a cabo, en un primer momento se estableció la posibilidad de diseñar cinco ambientes en relación con el objeto central cajas y en disponer en cada una de estas algunas variaciones que inviten a la exploración e inventiva, como involucrar cajas pequeñas, medianas o telas, ofreciendo diversidad de elementos; estos diseños de ambientes sufrieron cambios por parte de las maestras en formación, al observar especialmente que en la intervención tres se presentaron situaciones de conflictos por los objetos dispuestos, convirtiéndose en actividades rutinarias y monótonas, provocando en los niños falta de interés *“muy pocos se emocionaron al ver que las cajas eran grandes. En los dos grupos se observó situaciones de conflicto por el material... fue difícil que los niños dieran un uso diferente o transformaciones nuevas” (D.C.1-3)*. Lo cual llevó a replantear las próximas intervenciones, dada la importancia de ofrecer espacios provocadores, que inviten a explorar, jugar, comunicar; espacios que despierten el interés y posibilite la participación de todos los niños, aspecto fundamental en todo ejercicio pedagógico. De acuerdo con lo anterior, Martín y Duran (2016) comentan que:

el diseño de ambientes implica un encuentro consentido entre niños y maestros, en el que se asume, por una parte, la escucha sensible a la “voz” de los niños, por otra parte, se percibe el docente desde su rol de diseñar ambientes en función de los niños, reconociendo sus intereses, expectativas y potencialidades. (P. 87).

Es claro que el interés por parte de los niños hacia las cajas ha terminado, por lo que se proponen dos últimas intervenciones en relación con el movimiento, inspiradas en el diseño de un ambiente con objetos como sillas, colchonetas, mesas, entre otros.

Siendo así, para las tres primeras intervenciones realizadas con cajas, se disponen estas de una forma sencilla en el espacio, como lo fue organizarlas en círculo (primera intervención), en filas (segunda intervención) y en cuadrados (tercera intervención), esto provocó el recorrido de los niños por el espacio, al caminar, rodear, atravesar, entre otras acciones y la elección de ciertos lugares para el juego.

Se observa que los niños realizan una serie de movimientos con los objetos, como lo son ponerse la caja en la cabeza, correr con estas, meterse dentro para esconderse, lanzarlas hacia arriba, arrastrarlas, patearlas, golpearlas, colocar una sobre otras (apilarlas), poniendo en acción sus brazos y piernas principalmente, como lo hizo un niño quien *“se metía dentro de las cajas, solamente entraba y salía y en ocasiones con ayuda de su cuerpo buscaba la manera de moverse” (D.C. 1 - 3).*

Al disponer la organización de estos espacios acudiendo a algunas figuras geométricas básicas, se posibilitó una reubicación de los objetos en este a partir de los movimientos que ejercían los niños a través de sus cuerpos, allí se logró observar que ellos trasladaban las cajas de un lado al otro gracias a la simbología nueva que daban a los objetos, convirtiéndose en carros de mercado, automóviles, buses, barcos, cabezas de robots, entre otros, lo cual daba razones para

aprovechar el espacio y de esta manera explorarlo en su totalidad. Cómo un niño, durante un juego compartido con la maestra en formación *“Ella se iba para el supermercado; se fue caminado llevando en arrastre por todo el salón una caja grande vacía, en busca de cajas pequeñas”* (D.C.1 - 2). Esto refleja como los niños transforman los objetos al darles una nueva simbología y así sustentar la transformación de los ambientes, manera en la cual las cajas ocupan una nueva disposición en el espacio.

De esta manera, la disposición de los objetos en el espacio es pensado de forma intencional, ya que desde esta organización se busca que los niños logren habitar y apropiarse de todo el espacio, provocando en ellos interés por trasladarse en búsqueda de algún objeto en particular; al iniciar se propone un orden y una estética concreta del espacio que posibilite en los niños una deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción del ambiente desde el juego (Abad, Ruiz, 2014), lo cual es logrado en cada una de las propuestas.

La exploración y transformación de los ambientes propuestos es visible en las distintas acciones corporales realizadas, los niños observan, interactúan y transforman los espacios. Es importante reconocer que la disposición o diseño de ambientes propuestos por las maestras, sufren cambios cargados de significados por parte de los niños, una vez ellos entran a interactuar, transforman los espacios de acuerdo a las necesidades mismas que suscitan el juego y objeto, de esta manera comprenden todo lo que hace parte de la instalación dándole significados propios, como un niño quien *“de manera armoniosa seleccionó sus cajas, modificó su ubicación y las usó para hacer una torre”* (D.C. 2 - 2), es así como recorre todo el salón para seleccionar sus objetos, eligiendo aquellos con cuidado, pues deben ajustarse a su composición, es toda la expresión estética de lo que construye, transformando el espacio de acuerdo a sus necesidades de juego.

Para las dos últimas intervenciones se usaron objetos como sillas, mesas, telas, colchonetas, aros y escalera de espuma, lo cual posibilitó en los niños de nuevo interés por explorar el espacio ofrecido a través de sus movimientos; en estas propuestas se buscó desde el diseño de ambientes “establecer una narración a partir de su funcionalidad, sensorialidad, sentido lúdico y simbología.” (Abad, 2014, p.24) lo cual es reflejado a partir de las distintas conversaciones establecidas por los niños, como el usar las colchonetas y telas como camilla; y a partir de los movimientos realizados, como saltar, correr, arrastrarse, caminar, entre otros.

Estos diseños de ambientes, no posibilitan una transformación del espacio, debido a que la mayoría de objetos dispuestos no lo permitían por su peso y tamaño, es importante señalar que algunos niños sí tuvieron la intención de transformarlo, lo cual provocó en sus compañeros inconformidad al imposibilitarles seguir usando algunos objetos “a un niño le causa curiosidad mover y transformar el espacio por lo que empieza a levantar una colchoneta y la pone encima de las sillas... impidiendo a sus compañeros pasar por estas” (D.C. 1 - 5). Debido a esta razón los espacios provocaron en los niños una interacción permanente con los objetos sin que existirá una nueva disposición de estos; pero sí una gran carga de movimientos corporales, esto de acuerdo con las intencionalidades del espacio, allí ellos desde su cuerpo corrían por todo el lugar, subían y bajaban por el rodadero de espuma y por las sillas, saltaban en las colchonetas, resbalaban, empujaban las sillas y cambiaban de lugar las telas. De esta manera se ven reflejadas las necesidades motoras de los niños en sus primeros años de vida, las cuales permiten explorar y comprender lo que hace parte del mundo.

Por lo tanto, “El juego puede ser la mejor estrategia para la comprensión del espacio. Cuando un niño entra en un espacio del juego, accede a una realidad paralela que se construye a sí misma mediante una actividad simbólica” (Abad, 2006, p. 11). Con esto se comprende que el

juego es la razón fundamental para la exploración y transformación del espacio, gracias a la interacción que se da en este y con los objetos. Esta comprensión del espacio se da gracias a todos los sentidos ya que estos posibilitan una exploración adecuada, donde los movimientos corporales son fundamentalmente necesarios.

El cuerpo es un posibilitador de experiencias motoras que ubican el juego como una actividad totalmente enriquecedora; como en las distintas propuestas se evidencia que gracias a los movimientos realizados por los niños se logra una apropiación de los objetos dispuestos, lo cual posibilita la transformación de los mismos, viéndose reflejada desde el inicio de la intervención hasta el final y en distintas maneras, pues cada niño desde su cuerpo manifiesta su curiosidad hacia los objetos presentes.

Es importante reconocer que “El cuerpo se sitúa entonces en relación con los objetos o existe una interacción y un posible diálogo entre el sujeto y los objetos disponibles. El placer aparece y es fácilmente reconocible en sus expresiones, movimientos y verbalizaciones.” (Abad, s.f, p.10), es así como cada uno de los objetos dispuestos en las intervenciones suscitan distintos tipos de movimientos, esto para dar posibilidad a una interacción armónica que posibilite un desarrollo de la función simbólica, es evidente que el ejercicio motor provoca en los niños satisfacción, como lo fue el caso de un niño quien en la cuarta propuesta manifiesta “*mira profe estoy sudando de tanto jugar, que felicidad*” (D.C. 2 - 4). Por esta razón es importante implementar propuestas de juego libre, para que los niños expresen de esta forma sus emociones frente a las propuestas, posibilitando en la maestra una lectura apropiada sobre el objetivo planteado para la sección y el resultado de este.

Además, se logra observar que cuerpo posibilitó una comunicación no verbal fundamental a la hora de identificar los desarrollos de los niños y de esta manera apoyar los

procesos particulares, como lo fue en la intervención cuatro donde se observó cómo *“los niños daban sus movimientos y él cómo afrontaban sus nervios o inseguridades al querer realizar un movimiento poco común para ellos”* (D. C. 2 - 4), allí la maestra al estar atenta apoyó estos procesos para lograr avances en las conquistas motoras.

8.1.2. Transformación del objeto no estructurado y de uso común durante el juego simbólico.

Para este criterio se destacan y resaltan aquellas transformaciones que los niños le dan a los objetos para complementar su juego, comunicar, explorar y exteriorizar experiencias con relación a su contexto y al mismo tiempo fortalecer su desarrollo integral.

Es pertinente aclarar y rescatar que los objetos no estructurados representan un gran valor durante las intervenciones pedagógicas, los objetos como mediadores entre la realidad e imaginación; experiencia y aprendizaje, permiten que el niño este inmerso en la realidad, ya que estos le acercan a su contexto. Esta primicia de relación con los objetos la han experimentado en su primer educador la familia o cuidadores desde la comunicación verbal y expresiva, citando a Abad y Ruiz (2011):

El hecho de dar al niño una serie de informaciones primero sensoriales, más tarde perceptivas y verbales y, finalmente, sociales y culturales, facilita su plena expansión, ya que de este modo se promueve la apertura de su conciencia como ser perteneciente al mundo, necesitado de conocerlo y dominarlo para formar parte de él. (p.38)

De acuerdo con lo anterior, estas interacciones y capacidades son fundamentales para el desarrollo y construcción de sí mismo, el juego simbólico es un medio excelente para poder explorar la vida, la cotidianidad y de este modo reconstruirla, con el fin de representarla a través de su medio de comunicación el juego.

El juego simbólico es un escenario en el que el niño se apropia del mundo, plasma y relata sus saberes experienciales que han sido retenidos en su pensamiento, dándoles un significado para comunicarlo a otros, permitiéndose descubrir e ir a mundos desconocidos que le generen placer, aquí está presente la creatividad e imaginación aquello impalpable, no desvinculado de la realidad u objeto físico, en esta dualidad el niño se encuentra en la denominada “zona intermedia” (Ruiz y Abad, 2018, p. 28) donde se efectúa la creación del símbolo de lo real y lo dudoso.

Un ejemplo claro de lo mencionado, se evidencia durante las sesiones en las que se les acerca a los niños los objetos caja, telas, colchonetas, escaleras y mesas, existiendo allí una libertad de relación con estos durante su acción, ocurren diversas transformaciones ligadas a sus intereses, en las que sobresale el “hacer como si” reafirmando lo planteado por los autores (Abad y Ruiz, 2011), donde el objeto es transformado en casa, carro, casco, piscina, camilla, comida, puente o túnel, poniendo en evidencia la capacidad que los niños tienen para reelaborar escenarios simulados y vinculados con su realidad, una muestra de esto es cuando:

Una niña, quien desde el principio buscó interactuar conmigo y hacerme parte de su juego, inició diciendo que se iba para el supermercado; se fue caminando llevando en arrastre por todo el salón una caja grande vacía, en busca de cajas pequeñas, durante un buen rato, cuando volvió me dijo: “Traje cereal, traje pasta, traje pañitos y traje yogurt”, a medida que iba sacando una caja pequeña decía “Por eso me demore, porque traje muchas cosas”, “traje para que te comas esto, son yogures” ¡guárdalos en la nevera! “ese es sabor a mango” (D.C.1-2)

En la sesión de movimiento los niños les dan poco interés e interacción a las telas, ya que están concentrados en los movimientos y acciones sobre los demás objetos dispuestos, como se describe en una de las guías de observación:

se sentían cómodos en el espacio, fue evidente por la forma en la que caminaban y saltaban descalzos, desde la altura de las escaleras hacia las colchonetas como si fuesen piscinas, su percepción se asocia a los sentires al poder tocar las colchonetas y escaleras con todo su cuerpo (G.O. 4)

Durante el juego el niño manifiesta su perspectiva y conocimiento del mundo, es claro como el juego simbólico permite plasmar el mundo a través de un objeto o situación, de esta forma fortalecen su imaginación, como lo mencionan Abad y Ruiz (2011) a los niños no se les dificulta crear y transformar objetos o situaciones, su capacidad de simbolización es infinita, hay una relación entre su pensamiento y realidad.

El juego invita a exteriorizar los pensamientos “se juega para desentrañar algo que en parte conocemos, sobre lo cual tenemos algún saber experiencial que es extra lúdico” (Calmels, 2016, p. 24) esta mediación la cumple el objeto, quien contribuye a exteriorizar las experiencias. Desde la expresión de las características que le atribuyen al objeto, los niños aclaran el sentido de su acción para que los demás le comprendan y puedan ser partícipes de su juego, esto ocurre cuando el niño hace un imaginario desde el objeto, tal como se muestra en una de la sesiones “Una niña estaba sentada en una caja y desde lejos me llamó diciéndome: “Profe, estoy navegando” y con ayuda de sus brazos realizaba el movimiento para poder avanzar” (D.C.1-1), es notorio la relación constante entre cuerpo, objeto y realidad, ya que los símbolos que se utilizan en las acciones están relacionados con los significados reales de las cosas, para que los demás le puedan comprender “la caja es la canoa y las manos las utiliza como remos”.

Según lo mencionado, el objeto va ligado a las interacciones, como si fuese una parte de su cuerpo al trasladarlo, moverlo, levantarlo, acomodarlo, lanzarse o pasar sobre él, sentir el objeto con todo su cuerpo, siempre con una necesidad de tenerlo junto a él “en toda acción apasionada el objeto se incorpora y el cuerpo se proyecta trascendiendo la materia corporizando el objeto” (Calmels, 2016, p. 36) volverlo participe de su construcción de realidad e imaginación, se edifica una apropiación sobre el objeto, esto fue visible en una de las intervenciones cuando una niña dialoga con otra: *“puedo meterme ahí” a lo que la niña responde “no, esta es mi caja”* (G.O. 2) el objeto pasa de ser externo del cuerpo y se integra.

8.1.3. La subjetividad e identidad del niño por medio del objeto.

A lo largo de este criterio se encuentran aspectos como: las emociones, vínculos, comunicación verbal y no verbal, expresiones corporales y diálogos de los niños con las personas, espacio y objetos que los rodea durante el juego. Estos aspectos hallados con anterioridad en la observación y análisis de cada una de las propuestas.

8.1.3.1. Relación entre cuerpo y objeto una construcción de identidad.

En las sesiones analizadas se encuentra que hay una relación cuerpo-objeto que se teje con el conocimiento previo que cada uno de los niños le da, esto va de la mano con las emociones y creación de vínculos que se presentan durante el juego simbólico, en el transcurso de la observación se evidencian varias acciones que realizan los niños a nivel corporal desde este transmitiendo sus sentires, así como lo mencionan Duran y Martin (2014):

En esos momentos lúdicos en los que la niña y el niño sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones y sus sentimientos. Es en el juego donde el cuerpo dialoga con otros cuerpos para manifestar el placer que le provocan algunas acciones. (p.15)

Es así como, desde la observación y análisis de los comportamientos y acciones de los niños, el apropiarse del objeto permite expresar su autonomía, gustos y toma de decisiones durante el juego simbólico, donde por medio de este expresan una felicidad efusiva la cual demuestran mediante su expresión corporal saltando, corriendo, gritando, volviéndose uno solo con el objeto y las características que le atribuyen a este.

También es notorio la timidez o enojo al jugar, a la hora de ver que los resultados no son lo que esperaban; al momento que sus compañeros invaden o interfieren su juego, lo demuestran por medio de manifestaciones corporales con el objeto como: tirarlo, empujarlo, raparlo, quitarlo, golpearlo, como lo pudimos ver en algunas de las intervenciones:

Lo que sin duda se manifestó y observo en la actividad pues al ver las diversas manifestaciones que los niños les daban a las cajas y el cómo interactuaban e involucraban su cuerpo nos confirma que si hubo una relación activa (D.C 2-3)

Evidenciando así que a partir del cuerpo el niño expresa y demuestra sus sentires a través de un desenvolvimiento con el objeto; se rescata la persistencia que los niños tienen para lograr conseguir su objetivo, evidenciando alegría durante su proceso y resultado.

Por otro lado, se percibe el cuerpo en relación con los objetos, ya que existe un conocimiento previo de estos, lo cual hace sentir cómodos a los niños a la hora de interactuar generar un vínculo el objeto (caja), reflejando y reconociendo un placer en las expresiones: diálogos y movimientos que suscitan los niños, el objeto en estas sesiones es el protagonista dando múltiples oportunidades al juego simbólico, permitiendo una constante transformación y creación de situaciones imaginarias vividas previamente por los niños.

Por el contrario, en las sesiones donde también se dispuso el objeto tela, los niños la pasaron a un segundo plano, como se describió una de las herramientas:

Las telas en esta ocasión son un poco evadidas por los niños; en el espacio se dispuso una tela que colgaba desde lo alto hacia abajo, cuando los niños pasaban la miraban, tocaban, halaban y rosaban su rostro al tratar de cruzar por medio de esta (G.O 5).

Pues dieron más protagonismo a las colchonetas y otros objetos dispuestos. Lo anterior permite entender que existe una atracción, interés e interacción particular por los otros objetos.

A partir de las interacciones es evidente como el niño va construyendo su identidad reconociéndose como sujeto íntegro e individual diferente a los demás, estableciendo límites y tomando decisiones propias con relación a su juego. Por último, cabe destacar la presencia y correlación de los sentidos al tejer un vínculo o relación entre cuerpo y objeto; ya que desde estos empiezan a conocer el mundo y explorar su contexto. Se resalta la escucha y el diálogo como factores esenciales para dar desarrollo a los juegos entre ellos.

8.1.3.2. Objeto como mediador de la interacción entre pares.

La relación que se establece con el objeto mediante la interacción del niño con los demás compañeros durante el juego, se presentan diálogos verbales y no verbales, un ejemplo de ello son las expresiones corporales que surgen a través del juego simbólico. Se evidencia durante las sesiones como los niños establecen límites corporales:

Están dos niños compartiendo la misma caja, al momento en que un compañero de ellos se acerca sin intención, pues estaba jugando a empujarse con otro por medio de las cajas, la reacción fue gritarle, empujarle y halarle el disfraz, estableciendo límites (G.O 1).

Es evidente que el niño comunica a los demás que desea mantener una distancia con el simple hecho de apartar a su compañero con la mano, expresando que está invadiendo su espacio

y que desea estar solo. También suelen expresarse con gestualidades, con palabras (yo puedo solo, es mi caja, suéltalo, vete o déjame) o simplemente abandonando el lugar de juego.

Al mismo tiempo en el juego se viven situaciones en donde se involucra al otro, es decir, el juego deja de ser individual: se llegan a establecer acuerdos y se construyen situaciones donde todos comparten significados que les permiten jugar con otros. Este es un factor importante pues los niños son quienes establecen las reglas y consensos dentro de su propio juego, ejemplo:

se encuentran tres niñas cada una está dentro de una caja la niña 1 le dice a la niña 2 “si te doy esta, ¿me prestas esa?, la compañera la mira y mira su caja a lo que continúa diciendo ¡mira esta es muy grande! para ver si acepta o no. (G.O 2)

De esta manera se proponen turnos y ofrecen otras alternativas para que todos participen; asimismo intercambian sus ideas y proponen nuevos juegos en grupo, llegan a acuerdos y respetan la construcción que el otro realiza enriqueciendo sus mismas experiencias y creaciones futuras.

Según Duran y Martín (2014) "*Las tensiones y distensiones se convierten en juegos de acción y movimiento que van acompañados de descubrimientos que se traducen en nuevos retos motores, correspondencias, acuerdos, negociaciones y límites que visibilizan redes comunicativas a nivel corporal*". (p, 23), estableciendo de algún modo que la comunicación verbal y no verbal son factores importantes y es evidente en la interacción de los niños pues, por medio de la negociación, intercambios: diálogos, expresiones y sentires ellos logran mantener, crear y ejecutar sus juegos ya sean en solitario o en equipo.

Cuando estas acciones no funcionan se hace necesario el acompañamiento, observación e intervención de apoyo por parte de la maestra, estableciendo una relación de seguridad entre el niño y maestra, como, por ejemplo "*ella sin decirlo y sin preguntar fue involucrando a una de*

las maestras en su juego, pues con la caja en la cabeza y sin poder ver buscaba poder tocarla y sonreírle” (D.C.2-2). Lo que permite analizar que, aunque la maestra no se involucre directamente en la acción de los niños, ellos saben que ella estará ahí presente, lo cual es una de las características del rol del maestro en el juego simbólico.

8.1.4. Rituales y participación en el juego simbólico.

Este apartado identifica el proceso adecuado y necesario que se debe tener en la implementación de una acción pedagógica con relación a su inicio y finalización, desde comunicaciones, dinámicas, pautas de comportamiento para que los niños comprendan, disfruten y apropien el ambiente.

En cada intervención los niños están emocionados con la necesidad y curiosidad por saber que pueden hacer en el ambiente dispuesto, que objeto encontraran allí para realizar su juego; estas expresiones por saber, las manifiestan con preguntas “*¿Para qué es eso?, ¿Vamos a jugar?, ¿Es una sorpresa?, ¿Para qué son esas cajas?*” (D. C.1-1), de igual manera se describe en el siguiente diario “*este espacio y momento donde se prepara a los niños para lo que van a ver, en donde se les siembra emoción, curiosidad y duda sobre el material dispuesto*” (D. C.2-2), es notoria la atracción por ingresar y explorar el espacio. Cabe resaltar que durante la primera sesión se expresan ciertas características de los objetos dispuestos, formas, texturas y usos, a lo que los niños responden según sus saberes; en el caso de las sesiones de movimientos sobre el objeto, se mantiene un factor sorpresa al cubrir los objetos dispuestos, para que los niños realicen hipótesis de lo que se encuentra allí.

La apertura a los ambientes es un momento en el que los niños se preparan y se disponen para el ingreso a la propuesta pedagógica, siendo el tiempo un factor trascendental durante ese instante, los niños expresan esa necesidad presurosa por ingresar al ambiente, existiendo una

exaltación manifestada a través de su cuerpo con movimientos y sonidos (agitación del cuerpo, saltos y gritos), es en este instante en que la maestra comunica las orientaciones y pautas de comportamiento para el ingreso al ambiente de acción, de este modo los niños comprenden que esta es una forma de simbolizar la apertura al ambiente pedagógico, así se generando en ellos un deseo y avivamiento por el lugar.

Teniendo en cuenta lo anterior, durante el juego con el objeto no existen limitaciones en las acciones, al desear: construir torres, pasar por debajo o sobre el objeto y avanzar con este por el lugar, estando presente las equivocaciones o errores con relación al objeto, logrando estructurar o definir su juego; los niños en ocasiones al realizar una acción sobre este, observan a la maestra para saber si acepta o aprueba el transformar, lanzar, patear, desarmar y arrastrar; de manera que es necesario aclarar que dentro del juego simbólico las pautas de comportamiento son limitadas y comunicadas desde un inicio, *“sin pelear, sin empujar, sin pegarle al amigo y no dañar los objetos”* (D. C.1-2), es preciso señalar que durante el juego los niños establecen sus propios acuerdo o reglas: tiempos, alternativas, límites, roles, significados. Se resalta que la exploración y disfrute son esenciales en este lugar, si en algún momento se pasan por alto las pautas, no se penalizan, sino se dialoga con ellos para que las comprendan e interioricen.

Por otro lado, también es fundamental al momento de finalizar las acciones pedagógicas dar lugar y tiempo al ritual de salida, como lo establecen los autores Bonastre y Fusté (2007) “Es un momento colectivo, de agrupamiento y de contención en el que cada uno se siente reconocido, ya que se habla brevemente de lo que ha hecho en la sala” (p. 100), es pertinente mencionar que el final de las sesiones se maneja de forma distinta por los tiempos a los que se está sujeto, dando a los niños una serie de orientaciones para dar cierre a la actividad se *“informa a los niños que se está finalizado la actividad de manera grupal”* (G. O.5). Sin embargo, durante

unas sesiones sí estuvo presente la unión de los niños como forma de contención, por medio del objeto sábana el cual simboliza la finalización de sus acciones pedagógicas, esto es evidente:

Al momento de finalizar la sesión de movimiento sobre el objeto, se dispuso una sábana en el suelo lo cual indicaba la finalización, pero uno de los niños se metió bajo ella, cambiando el objetivo de sentarse sobre esta; invitando a los demás a hacerlo incluida la maestra, esta idea fue aprovechada por la maestra para convertirla en cueva y susurrarles que el juego finalizó (D. C.2-4).

Como se pudo evidenciar no hay un estándar definido para el cierre, pues los niños se vuelven participes de este, aportando una dinámica distinta la cual les satisface.

Otro factor que se destaca durante la finalización de la actividad es que en algunas ocasiones los niños se muestran inconformes, pues no desean dejar el juego, hacen caso omiso a lo que las maestras les dicen, como lo describe Bonastre y Fuste (2007) hay instantes en que el niño está tan sumergido en su juego que se le hace imposible abandonarlo, siendo necesario por parte del maestro saber esperarlo e ir anunciando con anticipación que poco a poco se acabara la acción (p. 86). Un caso particular es cuando *“Uno de los niños se soltaba de la mano de la profesora y volvía a buscar las cajas” (D. C.2-3)*; otro panorama es el instante en que *“Una niña al ver que no había niños en el espacio se lanza encima de las cajas buscando nuevamente jugar con los objetos lo que ocasiona en ella una emoción y risa” (G. O.2)*, aquí se muestra la necesidad por estar con el objeto, seguir en movimiento y juego. Es allí donde la maestra entra en diálogo con el niño para negociar, haciéndolos participes a la hora de recoger o apilar los objetos utilizados durante el juego, se destaca que el objeto entra a ser un medio de negociación entre el niño y maestro, en el que se va comprendiendo que al apilar las cajas es momento de dar cierre.

Es así como el ritual de salida es una forma de volver a la calma, hacerles saber que se ha finalizado la acción pedagógica, siendo este característico por no ser abrupto, pues requiere un tiempo, proceso, estrategias y diálogos para su interiorización o asimilación.

9. Conclusiones

Con la implementación y posterior análisis de esta propuesta pedagógica a partir del diseño de ambientes en la Fundación Amigos de Jesús y María, se pudo observar a un grupo de niños, con la finalidad de establecer el papel del objeto y su mediación en el desarrollo de la función simbólica, permitiendo comprender su gran valor en el proceso de exteriorización y comunicación de sus saberes, experiencias e intereses.

Se pudo establecer que los objetos presentes en los ambientes ofrecen al niño múltiples posibilidades para la adquisición de estructuraciones y representaciones mentales a través de la transformación de los mismo, para ello es necesario que el objeto sea diverso en su forma, textura y tamaño, la variedad de sus características posibilita el desarrollo y potenciación del juego simbólico. Estas estructuraciones y representaciones, a su vez, reemplazan aquellos objetos ausentes, los que le brindan seguridad o que relacionan con experiencias vividas, lo anterior propiciado por el proceso de la evocación.

El desarrollo de esta propuesta pedagógica aportó al proceso formativo, como maestras, la posibilidad de analizar y reconocer en un contexto real educativo el uso del objeto como un interlocutor entre la realidad e imaginación del niño, potenciador en su desarrollo integral en cuanto a la emocionalidad, la cognición, identidad, interacción con su entorno y pares; el objeto tiene una conexión con el juego como actividad rectora.

Dentro de los hallazgos, es importante para las maestras en formación, poder realizar procesos de análisis de los rituales de apertura y cierre de las acciones pedagógicas tal y como

ocurre en el juego y que son necesarios para dar contexto al niño de lo que sucederá en el ambiente simbólico. Rituales caracterizados por acuerdos e instrucciones que le dan prioridad a la seguridad y disfrute, es pertinente aclarar que estos no son estandarizados ya que dependen de las dinámicas y propuestas reflejadas en las acciones y emociones de los niños.

En el marco del desarrollo de esta propuesta pedagógica, teniendo en cuenta la metodología aplicada, la guía de observación desde preguntas orientadoras, fue fundamental en el fortalecimiento de la capacidad de observación de las experiencias de los niños en los ambientes pedagógicos. Aspecto relevante en el ejercicio académico de investigación de las maestras en formación y/o ejercicio.

Se resalta la construcción del saber y experiencia propia del maestro, siendo el quien en la toma de decisiones planea estrategias, asume metodologías y diseña ambientes basados en criterio teóricos e ideas que beneficien y potencien el desarrollo integral de los niños.

Se logra identificar el papel del maestro durante el juego simbólico, como un sujeto activo, atento en su observación, escucha y sistematización de la experiencia. Es de aclarar que, aunque su intervención no es siempre directa en el espacio o juego del niño, ellos advierten que su presencia genera confianza, seguridad, tranquilidad y motivación.

La propuesta pedagógica permite visibilizar la importancia del diseño de ambientes en el aula, desde el objeto como mediador, para el desarrollo de la función simbólica, ya que, a partir de esta, se fortalecen las formas más madurativas del pensamiento, procesos de abstracción y simbolización que hacen parte del proceso del niño como – lectura, escritura, matemática.

Tras el análisis realizado, se pudo identificar como la implementación de espacios y tiempos de juego simbólico es esencial en el aula, ya que este permite la relación, reconocimiento y apropiación del mundo desde transformaciones y representaciones que

evidencian saberes e intereses según las experiencias por parte de los niños. Es una actividad que fortalece y enriquecer los procesos de desarrollo integral del niño: cognitivo, social y escolar.

Esta propuesta abre puertas para continuar el estudio y reflexión riguroso con respecto al lugar del objeto, el desarrollo de la función simbólica y así mismo el juego. Esta Contribuye dejando unos interrogantes para profundizar y realizar futuras investigaciones ¿Qué objetos deben ser relevantes en un ambiente pedagógico? ¿Cuál es la intencionalidad del maestro al ubicar estos objetos? ¿Cuáles son los momento y tiempos que deben tener estos objetos en el ambiente pedagógico? ¿Qué definición tiene el objeto no estructurado y estructurado? Estas son respuestas claves para en el diseño y construcción de ambientes pedagógicos en donde el objeto contribuye al desarrollo integral del niño.

10. Referencias

- Abad, J (2014). Contexto de simbolización y juego. Revista Aula Infantil, nº 77.
- Abad, J, Ruiz, A. (2014). Instalaciones para el juego Presimbólico y simbólico. revista aula infantil – 077.
- Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. Revista Aula de Infantil, nº 34.
- Abad, J. (s.f). El placer de jugar para transformar.
- Abad, j. Ruiz, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona, Editorial Graó, Biblioteca de Infantil.
- Arnaiz, P. Bolarín, M. (2000) Guía para la observación de los parámetros psicomotores. Revista Rifop.
- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. (2018). Actuar, jugar, pensar, puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica.
- Bejarano Novoa, D, Valderrama Castiblanco, N y Marroquín Sandoval, D. (2020-01.).
Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito:
Actualización Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá: Secretaría de Educación del
Distrito, 2019.
- Bonastre, M. Fusté, S (2007) Psicomotricidad y vida cotidiana. Editorial Graó. Colección:
Biblioteca de infantil.
- Cabanellas, A. Hoyuelos, I. Tejada. M. Walter, F. Eslava, C. (2005). Territorios de la infancia.
Editorial Graó
- Calmels, D. (2016). El juego corporal. Revista Lúdicamente, Vol. 5, N°10. Buenos Aires.

- Carrillo, Y. Cortes, C. García, J. (2017). El juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años de dos instituciones educativas. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cruz, Erika. (2018). “NUESTRA ESCUELA: TERRITORIO DE JUEGO” Diseño de ambientes para el Juego Presimbólico en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuadrado, D. (2020). El juego como estrategia para el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo humano en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Naranjal del municipio de Moñitos Córdoba. Universidad Pedagógica Nacional.
- Davoli, M, (2011) Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. Díaz, A., Conte, L., García, J., Guerrero, Mailo, J., C., Navarro, M. y Rivadeneyra, M. (1993). Desarrollo Curricular para la Formación de Maestros Especialistas en Educación Física. España: Editorial Gymnos.
- Diseño de ambientes para el Juego Presimbólico en la Escuela Maternal de la Universidad
- Fandiño, G. (2016). Maestras, prácticas e investigación en educación infantil. Universidad Pedagógica Nacional.
- Figuroa, A., Guevara, I. (2010). El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: Alegría, Tristeza, Ira y Miedo en niños de educación preescolar. Pontificia Universidad Javeriana.
- Garvey, C. (1985). El juego infantil. Ediciones Morata S.A. Madrid.
- Gómez, L. (2020) Imaginarios Sociales Sobre El Cuerpo De Los Niños y Niñas Que Tienen Los Adultos Cuidadores y Docentes. Universidad Francisco José de Caldas.
- Henao, M. Rueda, I. (1999). La Investigación en Educación y Pedagogía. Colciencias.

- Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, Editorial Octaedro, Rosa Sensat.
- Jardín Infantil Amigos de Jesús y María. (2019). Proyecto pedagógico institucional.
- Martín y Duran. (2014). El Juego en la Educación Inicial. Documento No 22. Ministerio de Educación.
- Martín, C. Duran, S. (2016). Diseño de ambientes para el juego: practica y reflexión en educación infantil. RELAdEI. Colombia. (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)
- Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Revista Educación. Ministerio de Educación (2014) El juego en la educación inicial. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2017). El juego en la educación inicial Nivel Inicial. Argentina.
- Mora, C. Plazas, F. Torres, A. Camargo, G. (2016). El juego como método como de aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. Revista nodos y nudos.
- Mora, Plazas, Ortiz y Camargo (2016). El juego como método de aprendizaje. Revista nodos y nudos, Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, J. (2002). Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego.
- Ostau, D. (2019). Cuerpo, emoción y movimiento en armonía: la practica psicomotriz de Bernard Aucouturier, implementada en la escuela maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ridao, A. (2008). El lenguaje secreto de los juguetes. Congreso nacional y II congreso internacional repensar la niñez en el siglo XXI.
- Ruiz y Abad. (2019). El lugar del símbolo. Editorial Graó.

- Ruiz, A, Abad, J. (2018). El juego simbólico, el imaginario infantil en las instalaciones de juego.
Barcelona, Editorial Graó,
- Sánchez, J. (2001). Oportunidades de juego en las aulas de educación inicial en Colombia,
Universidad Pedagógica de Colombia.
- Sanchez, P. Bolarín M. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores
- Sarlé, P. (2014). El juego en el nivel inicial Juego dramático Princesas, príncipes, caballeros y castillos.
- Sarlé, P. (2016). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Disponible en <http://www.reladei.net>
- Silva, J Rojas, X (2018). “NUESTRA ESCUELA: TERRITORIO DE JUEGO”
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Morata.
- Winnicott, D. (1997). Realidad y juego. Barcelona. Granica.
- Zabalza, Miguel Ángel, (2011), Diario de clases un instrumento de investigación y desarrollo profesional.

11. Anexos

Imagen 2.

Observación y Descripción de la Propuesta Saltos y Movimientos.

NO.	CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO	OBSERVACIONES
1	Objetos en el juego simbólico	La relación que tienen con el objeto y el uso que le dan, si le permite construir, combinar, modificar o transformar el mismo objeto, para crear nuevos objetos imaginarios y/o situaciones	Si hubo relación con el objeto colchoneta, telas y sillas, los niños en su mayoría solo aprovecharon el espacio para saltar y correr a excepción de un niño, quien fue el único que trato de transformar el espacio moviendo los objetos de lugar y dándole otro uso, por ejemplo, el levantaba las colchonetas y las empujaba, las movía de lugar, se metía debajo de ellas, pero, esto no era de agrado para sus compañeros ya que no podían seguir saltando al gusto de cada uno. A algunos niños les interesaba tirarse o rodar por una colchoneta pues su forma era como un rodadero. Por otro lado, dos niñas y un niño fueron los únicos en relacionarse con las telas dispuestas en el espacio, luego luego otro niño para mover, empujar y lanzar la tela que estaba colgada de un lado a otro y la primera niña uso la tela como tipo sabana y aprovechó este espacio para jugar con la maestra en formación a la doctora y con las sábanas le cubría el cuerpo para poder atenderla.
2	¿El objeto dispuesto permite simular situaciones, elementos, personas que no están presentes al momento de juego?	Cuáles son esas formas de interactuar con los objetos, a quienes involucran, cuáles son esos diálogos.	Solo una estudiante involucro diálogos diferentes e invito a la compañera Diana (maestra en formación) pidiéndole que fuera su paciente para poderla examinar, con las colchonetas y las sábanas transformó parte del espacio por un breve momento como si fuera una camilla. En ese momento se escucharon frases como ¿Qué te duele? "Acuéstate aquí paciente", "mira, escucha tu corazón", necesitas unas pastas" "ya vas a estar mejor". Se evidencio también la imaginación al observar diálogos que surgen durante el juego mediado por el objeto; en un momento un niño coge una tela se la muestra a la profesora a lo cual ella responde ¿que puedes hacer con ella? y el la sacude para estirarla y la acomoda sobre la colchoneta como si estuviese tendiendo la cama, "mira a la profe y se va". Las telas en esta ocasión son un poco evadidas por los niños; en el espacio se dispuso una tela que colgaba desde lo alto hacia abajo, cuando los niños pasaban la miraban, tocaban, halaban y rosaban su rostro al tratar de cruzar por medio de esta.
3	Relación del espacio y el niño.	Como interactúa el niño con el espacio (se queda en un solo lugar, se desplaza, se mueve de un lugar a otro, si traslada los objetos a ese lugar)	Los niños en general aprovechan todo el espacio dispuesto para la actividad, al ser el espacio pequeño y con material u objetos cubriéndolo, los niños aprovechan al máximo, al correr, saltar y caminar, saltan de una colchoneta a otra, pasan por las sillas con delicadeza, ruedan y se tiran sobre las colchonetas. Se observa que no queda ningún espacio sin explorar; algunos usaban la tela para enrollarse o arrojarse en las colchonetas, en varios momentos pasaban y empujan la tela que está suspendida en el aire Algunos esperando que esta cayera, pero otros siguen empujándola para ver el movimiento que se da, la tela ocupa un lugar en este espacio, pero pasa a un segundo plano.
4	El sujeto y los movimientos.	Tipos de movimientos: Saltar, correr, girar, subir, bajar, lanzar, agarrar, entre otros.	Todos los niños realizaron los movimientos de saltar, correr, subir, bajar, rodar por las colchonetas o sobre las sillas dispuestas, lanzan algunas telas que estaban sobre las colchonetas, como una forma de abrir o despejar el lugar por donde desean pasar, otros se acostaban y se arropaban con la tela como fue el caso de dos niños quienes se tapaban, pero luego rápidamente volvían a los saltos.
5	La relación con sus pares.	La relación que el niño establece con otro compañero al momento de jugar u otras actividades, o si por el contrario disfruta más del juego solitario, escucha.	Solo una de las niñas estubo sola sin involucrarse a la actividad hasta que otra compañera se acercó a ella la tomo de la mano y la llevo a jugar en el espacio, en este caso jugaron con su par, pues ellas al ver que junto con su compañera podían jugar, decidieron continuar juntas durante la sesión, incluso cuando terminó la actividad, todos los otros niños disfrutaron el juego individual. Al momento de subir a la colchoneta para tirarse o rodar, se formaban y esperaban su turno, de la misma forma al pasar sobre las sillas y luego saltar a las colchonetas.
6	Tipo de sensaciones que suscita el objeto.	Si el niño comparte sin problema el objeto o material o por el contrario genera disgusto, temor o frustración al tener que compartir.	Esta actividad no hubo mucha necesidad de compartir, sin embargo, el único objeto que se compartió fue una escalera de espuma en la cual los niños para lanzarse debían esperar por turnos o en fila, es aquí en donde se observan conflictos, disgustos y frustración al ver que algunos de los compañeros no respetan el turno y se ponen en la fila empujando a los demás o quitándolos (halándolos de la ropa).
7	Que uso le da el niño al tiempo que se le brinda.	El niño o niña disfruta la actividad en el tiempo completo, solo por la mitad del tiempo, un rato o en ningún momento.	Todo el grupo de niños disfruta el tiempo completo que se les brinda y un poco más de tiempo acordado, pues es difícil finalizar o hacer el ritual de cierre por que los niños se niegan a dejar de jugar. Sobre todo, uno de ellos quien se encontraba en un nivel de gozo y disfrute superior a los demás.
8	Interacción niño-maestro.	Si el niño invita a la maestra a ser partícipe de su juego o como mediadora de alguna situación.	La mayoría del grupo ignora que las maestras estén ahí en el mismo espacio, aprovechan que tienen la libertad para hacerlo solos y las buscan cuando es necesario o cuando quieren involucrarlas en alguna experiencia de juego, solo dos de los diez estudiantes invitan a la maestra al juego buscándola para mostrarle lo que hace o para hacerla parte de él como una niña que con sus diálogos busca la atención de las maestra esperando que le den la aprobación de lo que ella este haciendo, como otras de sus compañeras quien dé un momento a otro busca a la maestra para demostrarle su afecto hacia ella, también hay un niño quien preguntaba si en su primer acercamiento a la sabana la estaba usando bien.
9	¿De qué manera los niños asumen el momento de finalizar y cerrar la actividad?	Como participan a la hora de recoger el material u objetos dispuestos y que respuesta dan a este momento.	Es difícil ya que al momento de extender la sabana en la mitad del espacio la maestra en formación es ignorada por un buen rato y solo tres siguen la dinámica de estar debajo de la sabana, pero al escuchar que los otros compañeros siguen jugando se salen y vuelven a jugar sobre todo una estudiante quien al distraerse con facilidad vuelve al escenario para seguir jugando, entonces la maestra en formación junto con las tres niñas empiezan a reírse en voz alta logrando atraer la atención de los demás y uno por uno van ingresando debajo de esta y uniéndose al momento de risas y aplausos. En algunos casos la maestra titular o la compañera Diana son quienes intervienen como mediadoras para informar a los niños que ha finalizado la actividad de manera grupal.

Nota: Estructura guía de observación, en la que se describe detalladamente lo sucedido en la acción pedagógica según cada criterio establecido.

Imagen 3.

Observación y Descripción de la Propuesta de Cajas.

NO.	CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO	OBSERVACIONES
1	Objetos en el juego simbólico	La relación que tienen con el objeto y el uso que le dan, si le permite construir, combinar, modificar o transformar el mismo objeto, para crear nuevos objetos imaginarios y/o situaciones	<p>El objeto permite a los niños transformar, construir, imaginar y crear. se relacionan de manera rápida con los objetos presentes en el espacio, se evidencia que ellos conocen los objetos (cajas), ya que una vez los niños ingresan al salón empiezan a mirarlas, patearlas, meterse en ellas para de esta manera empezar a transformarlas en carros, botes, y casas. Las transformaciones se dieron cuando empezaron a imitarse entre ellos al momento de coger la caja ponerla en su cabeza como tipo casco o escudos de protección cuando el compañero golpea la caja con puños, de esta forma mantienen su juego en una especie de lucha mutua, persiguiéndose; también la lanzan al aire; un niño se mete en la caja acorruado toma con sus manos un ala o la parte superior de esta (tapa) como si fuese un volante para conducir.</p> <p>En un momento se observan dos niños jugando con una de las cajas, se ve que entablan un diálogo para la asignación de turnos, uno entra a la caja y su compañera lo cubre, después sigue ella, esto es uno de los factores que permite el juego mediado por un objeto, posibilitando un diálogo para establecer límites y acuerdos. Después de explorar la caja en su estructura inicial o sea armada, la empiezan a transformar metiendo su cuerpo por un extremo para que salga al otro extremo, la desarmen dejándola plana para meterse y rodar y pasar por ella como si fuese un puente.</p> <p>También se evidencia desde el juego colectivo como varios niños deciden abrir ambos lados de la caja para convertirla en un túnel y así poder ir pasando, aunque al principio quieren pasar todos al mismo tiempo dándose cuenta que para que todos puedan participar es necesario ir por turnos, ya después otros niños deciden poner encima del túnel más cajas formado o construyendo una torre.</p>
2	¿El objeto dispuesto permite simular situaciones, elementos, personas que no están presentes al momento de juego?	Cuáles son esas formas de interactuar con los objetos, a quienes involucran, cuáles son esos diálogos.	<p>Se observa la forma en que los niños traen al espacio su realidad, las experiencias vistas o vividas, momentos o situaciones que han marcado su vida y a partir de ello convierten las cajas en coches o carros, en cascos e incluso protección de su cuerpo (escondites), varios niños estuvieron situados en diferentes espacios del ambiente, sin embargo, tuvieron la misma interacción con el objeto, se arrastran con ellas, se agachan e ingresan a las cajas, empezando a empujar todo su cuerpo para arrastrarse. Los otros niños interactuaban con la caja cubriendo su cabeza, se sienten invisibles como si nadie les observara expresan emociones y acciones (golpear, empujar, gritar entre ellos unos a otros). Los niños dan uso a las cajas de acuerdo a las necesidades del juego y del pensamiento momentáneo, por ejemplo, si estaban jugando a los carros usaban las cajas como vehículo o cascos, esto trayendo a memoria películas o series relacionadas a los personajes del juego.</p> <p>Hay un momento donde unos niños están dentro de una caja desarmada, desde el exterior se ve una parte de sus pies y al otro lado sus cabezas, mientras que otros compañeros empiezan a hacer una torre sobre ellos, un compañero se da cuenta y rápidamente toma su caja y la ubica en la construcción que están haciendo los demás y se va, allí hay una niña quien acomoda la caja que acaba de dejar el compañero para evitar que esta se caiga, cuando de repente los niños que estaban siendo la base de la torre o sea los que estaban dentro de la caja se movieron y esta cayó generando en los demás compañeros emoción expresada en gritos y deseos de tirarse sobre esta y unos sobre otros.</p> <p>Hay otro momento donde cuatro niños ven que una caja está totalmente abierta y deciden cada uno agarrarla de un lado diferente para empezar a halar, en ellos provoca risas y emoción al ver que al hacer fuerza en los extremos la caja se va moviendo. Se observan juegos colectivos e individuales, en donde acceden a compartir el objeto (por la cantidad de niños) a disponer de turnos para que todos puedan jugar con alguna caja.</p>
3	Relación del espacio y el niño.	Como interactúa el niño con el espacio (se queda en un solo lugar, se desplaza, se mueve de un lugar a otro, si traslada los objetos a ese lugar)	<p>Avanzan tratando de imitarse entre ellos como siguiendo una secuencia de quien inicia a tocar el objeto, se trasladan de lado a lado si lo necesitan, en el caso del juego de carros, algunos comparten y se ayudan entre sí, en general exploran el espacio. En ocasiones se trasladan con el objeto sobre la cabeza, pateándolo o arrastrándolo; otras veces lo tiran al suelo y lo dejan allí abandonado para salir en busca de otro. Algunos ingresan a la caja y tratan de avanzar agitando hacia adelante y atrás su cuerpo, consiguiendo moverse por el espacio sobre el objeto.</p> <p>Los niños observan el espacio permitiéndoles comprender lo que allí se encuentra, durante el juego se desplazan en el espacio con ayuda de las cajas de un lado a otro, se arrastran, caminan, saltan, lanzan las cajas de una esquina a otra o al centro del lugar, caminaban mirando y buscando más cajas, se involucran en el juego de los compañeros, lo que permitió entender que todo el grupo aprovechó el espacio sin dejar un lugar sin recorrer. Se ve presente la convivencia con el otro, durante su juego buscaban miradas de aceptación entre sus compañeros o las maestras presentes, les mostraba el objeto y como lo estaban usando atribuyéndole características.</p> <p>Sin embargo, es necesario resaltar que la interacción de todos los niños con el espacio no fue la misma, hubo dos niños que desde el principio se notaron un poco inseguros y prefirieron quedarse con una de las profesoras titulares, a medida que se fue desarrollando el juego solo uno decidió ir a interactuar con las cajas y sus compañeros, mientras que Luciana se quedó todo el tiempo en el mismo lugar.</p>

4	El sujeto y los movimientos.	Tipos de movimientos: Saltar, correr, girar, subir, bajar, lanzar, agarrar, entre otros.	<p>Todos realizan movimientos en relación con su juego e interés, agarrar y lanzar las cajas, correr, patear, construir, romper o rodar con estas por el espacio.</p> <p>En esta primera intervención el movimiento más común fue el arrastrarse y el lanzar las cajas. En el caso de un niño quien la mayor parte de tiempo estuvo acurrucado dentro de una caja hasta que vio a una de sus compañeras y quiso ayudarla a entrar completamente en la caja. Otra niña manifestó con agrado el arrastrarse por el salón encima de una caja, los demás niños saltaron y saltaron por el salón como si la caja fuera un costal, es decir que él estuvo dentro de la caja, pero daba saltos estando de pie, un estudiante movía los brazos lanzando las cajas hacia el otro lado del espacio.</p> <p>Una niña estaba con la caja sobre su cabeza y de manera repentina quiere poner su caja en la cabeza de una compañera, de este modo la persigue para poder conseguir su objetivo, a lo que la compañera acepta por un instante, cumpliendo el cometido vuelve y pasa la caja a su cabeza.</p> <p>Otra estudiante diferente al ver que en el piso ya hay varias cajas desarmadas agarra la caja grande de ella, llevándola a manera de carrito por todo el salón y a medida que se va encontrando estas cajas con sus manos las empieza a romper en pedazos más pequeñas para poder meterlos en su caja, igualmente lo hace con las cajas más pequeñas. Esta actividad permitió observar diferentes movimientos en los niños con el mismo objeto; y la relación que se teje entre el cuerpo y el objeto así permitiéndole a los niños conocer las posibilidades que puede brindar este objeto. El permitir el uso de material grande posibilita en los niños generar movimientos mayores, como estirar los brazos, tirar la caja hacia arriba, hacer equilibrio con un pie para poder entrar a la caja.</p>
5	La relación con sus pares.	La relación que el niño establece con otro compañero al momento de jugar u otras actividades, o si por el contrario disfruta más del juego solitario, escucha.	<p>En un principio el juego se caracteriza por ser individual, pero al explorar y querer representar vivencias con las cajas acuden a los otros, empujarse en el carro, compartir el carro, resguardarse en la caja y el otro le cubre; sienten goce al estar solos o al momento de necesitar ayuda para ponerse más cajas sobre ellos, al empujar el carro, al construir la torre. Un ejemplo: hay dos niñas jugando dentro de la misma caja como si esta fuese un carro, salen e ingresan de su espacio sin ningún altercado, se permiten salir de la caja y traer nuevos objetos. Otros no permiten que se le acerquen a su juego, igual que el ejemplo anterior están dos niños compartiendo la misma caja, al momento en que un compañero de ellos se acerca sin intención, pues estaba jugando a empujarse con otro por medio de las cajas, la reacción fue gritarle, empujarle y halarle el disfraz, estableciendo límites.</p> <p>De acuerdo con lo anterior, también hay un momento donde una de las niñas está jugando en una caja con una de sus compañeras y en ese momento llega un niño a jugar con ellas, en el momento en el que él se mete a la caja junto con ella se nota un poco molesta y observa a su compañero tratando de buscar una solución, como ve que él no se quiere salir lo va empujando para que salga y así ella poder jugar con la compañera; sin embargo, al empujar a su compañero rompen la caja por lo cual deciden ir a buscar otra.</p> <p>Allí los niños por momentos juegan de manera colectiva y comparten los usos de los objetos desde lo simbólico, por ejemplo, se dicen entre ellos "estos son unos carros, ven pasa por el túnel" o como un niño le dice a su compañera "yo te ayudo con la cabeza, agáchate más y te tapo".</p>
6	Tipo de sensaciones que suscita el objeto.	Si el niño comparte sin problema el objeto o material o por el contrario genera disgusto, temor o frustración al tener que compartir.	<p>Los casos son particulares, si algún niño le llama la atención lo que el otro hace con el objeto se acerca y trata de ingresar a su juego, una situación clara al querer obtener el mismo objeto fue cuando una niña estaba dentro de la caja y llegan dos compañeros a coger su caja y luego otro tercero, la reacción de ella fue tratar de quitarles la caja pero no lo logra entonces decide irse del lugar, quedando allí en la escena los tres compañeros tratando de meterse a la caja, pero se dan cuenta que solo pueden ingresar dos, entonces el tercero hace como si les cerrara la caja observa y se va a jugar solo con otra caja.</p> <p>Un caso similar es cuando dos niñas estaban armando nuevamente una caja para poder ingresar, llega un compañero y trata de entrar a la caja, una de las niñas le empuja con el codo e ingresa su pie, la otra niña se tira rápidamente sobre la caja y así no le permitieron ingresar, el niño comprende y se va a donde otra compañera, pero regresa donde ellas rápidamente, en este segundo intento si ingreso un instante, pero la compañera se salió de la caja para sacarlo. El objeto se comparte si ya no siente atracción por él, o lo dejan a un lado y otro lo acoge.</p> <p>En algunos momentos los niños entran en conflicto por el objeto, cuando no quieren ser o no son involucrados en los juegos de sus compañeros, es ahí cuando ellos solicitan a las maestras titulares o en formación para que ayuden a solucionar o alivianar las cosas.</p> <p>Los objetos son compartidos en algunos momentos cuando tienen un mismo uso desde lo simbólico para los niños involucrados, cuando se montan los dos en el carro, ya que esto permite que el juego continúe; se encuentran juegos grupales en donde los niños por medio de turnos permiten involucrar a sus demás compañeros, establecen unos límites corporales y por medio del diálogo hacen entender que quieren o no, si les parece la forma en que juega o si algo no les gusta.</p>

7	Que uso le da el niño al tiempo que se le brinda.	El niño o niña disfruta la actividad en el tiempo completo, solo por la mitad del tiempo, un rato o en ningún momento.	<p>El disfrute y placer es evidente, desde el inicio los niños se introducen en su experiencia. Hay un uso del tiempo completo para jugar, la mayoría de los niños desde que entran al espacio dispuesto interactúan y se relacionan con el objeto a excepción de una niña quien al entrar e iniciar la actividad se queda a un lado observando a sus compañeros, ella no elige ninguna caja ni camina por espacio solo miro a sus compañeros jugar y estuvo al lado de la maestra titular, al preguntarle por qué no jugaba solo movió los hombros pero no hablo, en el caso de otros dos niños, se evidencia que usan más del tiempo establecido pues ellos se niegan a dejar de jugar, lo que implica que otros niños vuelvan a jugar cuando ya habían dejado de hacerlo, uno de ellos accedió primero a dejar de jugar mientras que la niña de un momento a otro volvía a sacar las cajas, para evitar que eso siguiera pasando la maestra titular se acercó a hablar con ella y la llevo con los demás compañeros.</p> <p>Es necesario mencionar que por la cantidad de niños se dividen en grupos para que todos puedan jugar, por lo cual hay un límite de tiempo y esto hace que en esta ocasión la mayoría de los niños disfrute el tiempo completo e incluso usan más tiempo de lo acordado, es en estas ocasiones donde es necesario el dialogo y la intervención de las maestras.</p>
8	Interacción niño-maestro.	Si el niño invita a la maestra a ser participe de su juego o como mediadora de alguna situación.	<p>Expresan a la maestra en formación sus acciones para que se les observe y admire; en algún momento le llaman para que les ayude a salir o realizar algo, al momento de expresar que se golpeó o al necesitar que le ayude a amarrar su zapato para continuar con su juego. Hubo una estudiante que en su juego busca tocar a la maestra involucrándola en su juego, el uso que ella le daba al material fue ponerlo en su cabeza cubriendo su cara, lo cual no le permite ver por dónde camina, para ella buscar y tocar a la maestra, buscando que esta le siguiera el juego y cuando lo hizo se escuchó la risa de la niña. Por otro lado, una niña está buscando dialogo con otra maestra a quien le decía “profé mira mi carro, profé mira entre en la caja”. Otra niña quien estaba dentro de una caja dice “profé, mira estoy navegando”, otro momento fue cuando uno de los niños llama a la maestra para mostrarle que había abierto por ambos lados la caja, la mete en su cabeza y empieza a dar vueltas en el piso, esperando una reacción por parte de la maestra para el poder continuar con su juego, estos fueron momentos en los que el niño invita y hace participe a las maestras.</p>
9	¿De qué manera los niños asumen el momento de finalizar y cerrar la actividad?	Como participan a la hora de recoger el material u objetos dispuestos y que respuesta dan a este momento.	<p>Al momento de finalizar la actividad se vuelve complejo que todos los niños sigan la instrucción y paren el juego, pues algunos niños se niegan a dejar el objeto a un lado, esto complica la situación ya que los otros niños al observar que algunos no paran de jugar intentan volver al juego, para poder dar un cierre a la actividad se solicita ayuda de las maestras titulares; quienes deciden dejar a tres niños jugando mientras se organiza al resto del grupo, los tres niños vuelven a buscar el objeto, lo arrojan, lo pisan, uno de ellos se lo ponía de nuevo en la cabeza, cada maestra se encargó de un estudiante, por medio del diálogo y negociación logrando que los niños dejen de jugar. La negociación fue “deja las cajas en su lugar y ahorita jugamos con otra cosa” o en el caso del mismo niño se negoció diciendo que si dejaba de jugar podría tener un juguete durante el almuerzo.</p>

Nota: Estructura guía de observación, en la que se describe detalladamente lo sucedido en la acción pedagógica según cada criterio establecido.

Imagen 4.

Planeación

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL			
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA			
PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INFANTIL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN			
PLANEACIÓN SEMANAL- PRÁCTICA FUNDACIÓN AMIGOS DE JESÚS Y MARÍA.			
NOMBRES: Leidy Aguilar (2018258001) Stefany Beltrán (2018258007) Paula Ahilin Bohórquez Téllez (2018258080) Angie Paola Chaves (2018258017) Diana Marcela Leguizamón Castillo (2018258035)			
Fecha: 4 de noviembre 2021.		Nivel: Pre-Jardín. (4 a 5 años)	
Objetivo de la sesión: Observar el uso que los niños le dan al material no estructurado (cajas grandes y pequeñas) y las diferentes transformaciones que puedan realizar esto de acuerdo a su tamaño.			
Campo de conocimiento: Corporal y lúdico.			
Organización del Ambiente	Descripción de la actividad	Rol del Maestro	Materiales
<p>Se organizarán las cajas para ambos grupos en fila, ubicando una caja detrás de la otra, formando varias filas separadas. Esto para ver el suceso de la transformación del espacio, pues al entrar el niño al escenario sentirá el deseo de elegir y cambiar el orden del material.</p> <p>Las cajas son un objeto que invita a los niños a usarlas de diferentes formas (transformar, apilar, construir y destruir).</p>	<p>Inicio</p> <p>Las maestras en formación se encargan de organizar el aula como un espacio-ambiente estético y atractivo visualmente para que los niños se acerquen a este y desde sus disposiciones se apropien de él. Se realizará una bienvenida en donde se ubican a los niños contra la pared y sentados en el piso para hacer el ritual de entrada en donde se les permite observar el escenario, esperando generar curiosidad, luego se les realizará preguntas: ¿cómo se llama el objeto que están viendo?, ¿por qué creen que está ahí?</p> <p>Se procederá a explicarles que tienen la libertad para alterar el escenario, se recordarán las reglas o acuerdos de convivencia que son: No pelear, no pegarle al otro y no salir del salón. Las maestras cuentan hasta 3 para que los niños se levantan e inician con la actividad.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Durante el desarrollo de la acción pedagógica se les permite a los niños desenvolverse por el escenario, esperando que realicen acciones como correr, mirar y elegir cada uno la caja que más les agrada. En este momento se busca que niños y niñas disfruten, interactúen y expresen lo que les suscita el jugar con las cajas.</p> <p>Para esto cada grupo tendrá 20 minutos para disfrutar o llevar a cabo la actividad.</p> <p>Cierre</p> <p>Como último momento mientras los niños disfrutaban del juego y respetando sus ritmos las maestras van marcando el final de la actividad. Una vez que se finalice la actividad se les pedirá a los niños que por favor ayuden a dejar las cajas en una esquina y todas juntas, esto con el fin de que ellos puedan asimilar de manera más fácil y colectiva que el tiempo ha finalizado.</p>	<p>* Observador con escucha activa.</p> <p>* Mediador en el momento en que los niños lo requieran, por ejemplo, en los momentos de conflicto, angustia, frustración y rechazo. Esto por medio del diálogo, la comprensión, la calma y la negociación, motivando al niño a seguir en la actividad de manera pacífica y asertiva.</p> <p>* Analítico y reflexivo frente a los sucesos de los niños.</p> <p>* Documentar el desarrollo y/o proceso de la actividad.</p>	<p><input type="checkbox"/> Cajas pequeñas.</p> <p><input type="checkbox"/> Cajas grandes.</p>
<p>NOTA: Las maestras en formación mantendrán una actitud perceptiva frente a las manifestaciones de los niños por medio de los registros fotográficos, videos y audios.</p>			

Nota: En este formato se especifica el proceso de la acción pedagógica a realizar.

Imagen 5.

Diario de Campo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FUNDACIÓN AMIGOS DE JESÚS Y MARÍA B6:K14B20B6:K16B6:K16
BITACORA No. 6 - PRÁCTICA 2021 – 2
Fecha: 18 de noviembre 2021
Grado: prejardín
Docente en formación: Diana Marcela Leguizamón Castillo
Código: 2018258035
Objetivo de la sesión: Observar y analizar cómo por medio del movimiento los niños realizan diferentes acciones e igualmente que transformación le hacen al material expuesto (colchonetas, sillas, mesas)
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD - HALLAZGOS - PROBLEMAS
<ul style="list-style-type: none">* Para esta actividad dividimos a los niños en varios grupos, siendo el primero y en el que se desarrolló este diario de campo* Este encuentro se realizó con materiales como: colchonetas, sillas, mesas, aros y telas.* Para esta actividad se realizó un ritual de entrada, en el cual se buscó que fuera sorpresa y despertara en los niños curiosidad por saber lo que había detrás de las telas puestas.* También se realizó ritual de cierre, este estaba planteado de una manera, pero dentro de la actividad se cambió para motivar a los niños a acercarse y hacer parte del cierre de la actividad.
CONSIDERACIONES ANALÍTICAS
<p>Se inicia como cada jueves nuestra práctica a las 8:00am junto con mi compañera Paula, para esta sesión habíamos planeado un diseño de ambiente con diversos materiales, con el fin de que los niños por medio del juego y atreves de su cuerpo y movimiento corrieran, subieran, bajaran o saltaran de manera libre. Como lo dice Abad (2014): “La elección y colocación de los objetos resulta fundamental por su aporte al sentido estético de la instalación y las posibilidades de juego que promueve” (p.1). Por lo tanto, en un principio organizamos el espacio por medio de colchonetas con diferentes niveles de altura, hicimos un pequeño tobogán con ayuda de estas, usamos una escalera de espuma, unas sillas pequeñas para que pudieran saltar a la colchoneta, juntamos dos mesas y las cubrimos con una tela y pusimos dos aros. En esta oportunidad quisimos que fuese una sorpresa para los niños saber que era lo que había allí, por lo que decidimos colgar dos telas largas para que cubriera todo y no se pudiera ver lo que había detrás.</p> <p>De allí pasamos a dividir los grupos el primero fue de los diez niños, los seleccionamos con el fin de que pasaran de a dos o tres niños por grupo de prejardín y así estuvieran los tres prejardines presentes; después de realizar este momento, dimos paso al ritual de entrada, sentamos a los niños e inmediatamente al ver las telas colgadas despertó su curiosidad por saber que había detrás, haciendo preguntas como: ¿Qué es eso?, ¿Ya podemos jugar? Por lo cual decidimos iniciar con el ritual para poder aprovechar el tiempo, en este espacio primero hicimos algunos ejercicios de movimiento del cuerpo para captar la atención de los niños, luego se les explico las reglas y acuerdos que habían durante la actividad y finalmente se les pidió que se quitaran los zapatos, ellos emocionados realizaron todo de manera muy rápida, se volvieron a sentar y al contar hasta tres podían pasar al otro lado de las telas, cuando sucedió esto se podía observar en sus rostros felicidad y estaban sorprendidos de ver lo que había allí, después iniciaron su juego.</p> <p>La mayoría de los niños se acercaron primeramente a la escalera de espuma, el espacio que más llamó su atención, al principio fue un poco difícil que todos se pudieran subir ya que todos querían hacerlo al mismo tiempo, por lo cual tuvieron que llegar a acuerdos y se dieron cuenta que para poder pasar era necesario hacer fila y esperar el turno y así todos poder saltar. Al frente de esta escalera, se encontraba el tobogán que se dispuso, este formado en colchonetas, esto también llamó la atención de los niños y desde el principio se dieron cuenta cual era la función, en esta parte se observó un gran trabajo en equipo ya que cuando alguien pasaba sobre la colchoneta se caía, por lo cual el niño que viniera detrás la recogía y la acomodaba y así durante todo el tiempo de juego, no se transformó el espacio físicamente, pero sí de forma simbólica al expresar que las colchonetas eran piscinas, camas de hospital.</p>

El lugar en el que menos jugaron los niños fue en las mesas cubiertas con la tela, estaba totalmente solo hasta que uno de los niños se acercó para usarlo como túnel, en un principio fue el único niño que jugó en este espacio, entraba y salía para poder seguir su camino a la escalera de espuma, le llamó mucho la atención ver que ahí dentro estaba un poco oscuro y que al pasar llegaba un lado diferente. Luego a este mismo lugar llegó una niña, quien estableció un pequeño diálogo conmigo, se sentó en una de las sillas que daba el ingreso al túnel, en ese momento me dice: “yo soy el paciente” y me pregunta: “¿Cuál es la cama?”, a lo que yo le respondo: Esta debajo, ella inmediatamente ingresa al túnel se acuesta, da por terminado y sale, luego dice: “Ahora yo soy la doctora”, “La doctora se va a la escalera”, se va y continua su juego, realiza todo el trayecto por el espacio, espera su turno y cuando le toca dice: “Ahora sigo yo”, vuelve a pasar y me dice: “Soy una sirena doctora”, “Soy una sirena” y allí sigue jugando sola. Algunos niños motivaron a otros para usar las mesas que estaban allí, por lo cual después de que ellos ingresaron más niños empezaron a involucrar en su juego al pasar por el túnel, es por ello y como lo menciona Aucouturier (2018):

Cuando hablamos de juego del niño evocamos siempre el juego espontáneo, este es imprevisible, es la forma de expresión privilegiada del niño y uno de los fundamentos de su personalidad: en efecto, aunque el juego es una creación del mundo que nos rodea, también es simultáneamente creación de sí mismo en el mundo de los adultos y la realidad. (p.55)

Desde que inician su juego hasta que finaliza nos encontramos con diferentes situaciones, comunicaciones y creaciones. Después de veinte minutos se empieza a dar cierre a la actividad, la profe Paula extiende una tela en el piso y se sienta, algunos niños la miran pero siguen en su juego, un primer niño se acerca, se sienta pero se cubre con la tela, esto le da la idea a la profesora Paula de cambiar la dinámica de cierre y cubrirse todos bajo la tela, esto llamó mucho más la atención de los niños y se acercaron rápidamente a mirar que había debajo de esta tela, algunos se volvían a salir e iniciaban a jugar nuevamente y así durante un tiempo, hasta que ya todos se acercaron, algunos por sí solos y otros con ayuda de las maestras titulares, ya cuando todos estaban sentados se realizaron unos ejercicios para controlar la respiración y para que ellos se calmaran, es así como termina la actividad.

PREGUNTAS, INQUIETUDES O CONFIRMACIONES

Maestra en formación:

- * Es notorio como los niños en este espacio exploran, juegan, se divierten y relacionan su realidad en este contexto.
- * Claramente no todos los niños se arriesgaban a saltar, a algunos les daba miedo, pero poco a poco empezaron a tener más confianza y buscaban la manera en las que se les facilitaba saltar.
- * Se observó que en esta oportunidad el ritual de cierre, aunque se cambió, permitió llamar la atención de los niños y que se desarrollara mejor.

REFERENCIAS

Abad, J. (2014). Instalaciones de juego presimbólico y simbólico. Aula Infantil

Aucouturier, B. (2018). Actuar, jugar, pensar, puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica.

Nota: Herramienta de registro de los sucesos durante la acción pedagógica.

Material Videograbado y Fotos.

En el siguiente enlace se encuentra la carpeta denominada “Material Videograbado y fotos” la cual está dividida por subgrupos, nombrados con la fecha y número de intervención, que fueron implementadas durante el proceso de esta propuesta pedagógica en la Fundación Amigos de Jesús y María.

Link directo a la carpeta general: <https://drive.google.com/drive/folders/1KIY0vLlGo0XOtAgi-eYp69MbbOyRVxTv?usp=sharing>