



INTELLECTUAL OUTPUT 2

PROYECTO PLAYING



METODOLOGÍA DE FORMACIÓN





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos, que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.

Tabla de contenidos

1. EL PROYECTO PLAYING

Fondo

Educación infantil en Europa

Contextualización de las organizaciones asociadas

- Municipio de Linköping (Suecia)
- Børneinstitutionen Holluf-Pile Tingkær (Dinamarca)
- Elmer School (Bélgica)
- Municipio de Parma (Italia)
- Escola Sant Josep (España)
- UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole (Denmark)
- SERN (Italia)
- Linköping University (Suecia)

Metodología de formación

- Un proceso reflexivo
- Esquema de la metodología de formación
- Ejemplos nacionales

2. MAPEO

Fondo

Ejemplos nacionales

Conclusiones y reflexiones

3. ACTUACIÓN

El papel y el posicionamiento del docente en juego

- Fondo
- Actividades
- Ejemplos nacionales
- Conclusiones y reflexiones

Desarrollar el lenguaje de los niños

- Fondo
- Actividades
- Ejemplos nacionales
- Conclusiones y reflexiones

Progreso de la revisión por pares

- Fondo
- Actividades
- Ejemplos nacionales
- Conclusiones y reflexiones

4. EVALUACIÓN

5. REFLEXIONES FINALES

Resultados generales para los socios nacionales

- Bélgica, Elmer
- España, Escola Sant Josep
- Suecia, Linköping Municipality
- Dinamarca, Børneinstitutionen Holluf-Pile Tingkær
- Italia, Municipio de Parma

Discusiones finales

REFERENCIAS

COLABORADORES

- Linköping University: Lina Lago, Helene Elvstrand
- SERN: Ginevra Roli
- UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole: Kirsten Kamstrup
- Municipality of Linköping: Ida Dahlqvist
- Municipality of Holluf Pile-Tingkaer: Mette Enegaard Hindhede
- Municipality of Parma: Francesca Tarantola, Elisabetta Nasuti, Alessandra Mantovani
- Elmer: Ann Lambrechts
- Escola Sant Josep: Angels Aguilera

Resumen del proyecto



ACRÓNIMO	PLAYING
TÍTULO	Mejorar la calidad de los servicios preescolares a través de metodologías innovadoras de aprendizaje basadas en el juego.
PROGRAMA FUNDADOR	ERASMUS+
DURACIÓN	2020-2023
OBJETIVO GENERAL	El objetivo general del proyecto es incrementar la calidad en la educación y cuidados de la primera infancia a través del desarrollo de nuevos conocimientos sobre enfoques didácticos basados en el rol del juego.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Los objetivos específicos son: 1. Fortalecer las habilidades de los docentes de preescolar a través de una metodología innovadora de aprendizaje basada en el juego. 2. Mejorar la calidad de los servicios preescolares introduciendo procesos transnacionales basados en la revisión por pares en relación con los métodos de aprendizaje.
RESULTADOS TANGIBLES	IO1: MAPEO DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA, un análisis de mapeo, que ofrece una visión general sobre las necesidades existentes y las brechas en las metodologías y conocimientos relacionados con el aprendizaje basado en el juego. IO2: METODOLOGÍA DE FORMACIÓN, un método de enseñanza comprende los principios y métodos utilizados por los maestros de preescolar para que los niños aprendan a través del juego simbólico. IO3: UN KIT DE HERRAMIENTAS DE REVISIÓN POR PARES, un documento que explica cómo realizar una revisión por pares para evaluar los servicios preescolares y proporciona materiales y plantillas listos para usar.

SOCIO PRINCIPAL	Municipio de Linköping (SE)
OTROS SOCIOS	Universidad de Linköping (SE), Municipio de Parma (IT), Suecia Emilia Romagna Network – SERN (IT), Escola Sant Josep (ES), UCL (DK), Elmer School (BE), Børneinstitutionen Holluf Pile-Tingkær - Odense (DK)

PÁGINA WEB	https://playing-project.eu/
PÁGINA DE FACEBOOK	https://www.facebook.com/Playingproject



1. El proyecto Playing

FONDO

El Proyecto Playing, cofinanciado por el programa Erasmus+, (2020-2023) tiene como objetivo aumentar la calidad en la educación y atención a la primera infancia mediante el desarrollo de nuevos conocimientos sobre enfoques didácticos basados en el papel del juego y más concretamente en el juego simbólico.

Los objetivos específicos son:

Fortalecer las habilidades de los maestros de preescolar a través de una metodología innovadora de aprendizaje basada en el juego.

Mejorar la calidad de los servicios de Educación Infantil introduciendo procesos transnacionales basados en la revisión por pares en relación con los métodos de aprendizaje.

El proyecto involucra a ocho socios de cinco países europeos: Municipio de Linköping (SE), SERN - Suecia Emilia Romagna Network (IT), Municipio de Parma (IT), Universidad de Linköping (SE), Escola Sant Josep (ES), UCL - University College Lillebaelt (DK), Elmer School (BE), Børneinstitutionen Holluf Pile-Tingkær - Odense (DK).

Durante los 3 años del proyecto, la asociación desarrolló tres productos, llamados Intellectual Outputs (IOs):

- Intellectual Output 1 (IO1): un análisis de mapeo, ofreciendo una visión general sobre el tema del proyecto, determinando las necesidades existentes y las brechas en metodologías y conocimientos relacionados con el aprendizaje basado en el juego.



- Intellectual Output 2 (IO2): una metodología de formación, un método de enseñanza comprende los principios y métodos utilizados por los profesionales de la Educación Infantil para permitir que los niños aprendan a través del juego simbólico.
- Intellectual Output 3 (IO3): un conjunto de herramientas de revisión por pares, una herramienta para evaluar todos los servicios de Educación Infantil en Europa sobre la correcta implementación de metodologías de aprendizaje basadas en el juego en actividades de juego simbólico.

La metodología se basa en pautas, un conjunto de principios que promueven la reflexión de los docentes sobre cómo potenciar la comprensión y la producción lingüística de los niños a través del juego en entornos de Educación Infantil. La metodología se desarrolla en torno a la experiencia conducida por los socios del proyecto, quienes cuestionaron el rol tradicional del docente y experimentaron con nuevos roles y posiciones.

EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA

El proyecto Playing se desarrolla en un entorno europeo de educación infantil (ECE). La organización de ECE varía entre países, algo que es importante tener en cuenta cuando se trabaja con el desarrollo europeo. Algunas de las diferencias más importantes entre países son que en algunos países la educación de la primera infancia está guiada por planes de estudio y en otros no, en algunos países la educación y el cuidado están integrados mientras que en otros países el cuidado y la educación se ven más separados,

finalmente las edades en las que los niños participan en la educación infantil varía. Quién trabaja en estos entornos de ECE también varía, en algunos países ECE está incluido en la formación docente, mientras que en otros solo se requiere formación profesional.

Esto significa que hemos tenido que hacer ciertas elecciones de conceptos. En los países participantes se utilizan términos como preescolar y jardín de infantes, pero en este informe utilizamos educación en la primera infancia (ECE). Hablando del personal que utilizamos como practicante de ECE, esto incluye personal con formación docente, con formación profesional y personal sin educación. En relación con los socios específicos, se pueden utilizar otras descripciones que reflejan la terminología de cada entorno nacional.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES ASOCIADAS

En esta parte del informe daremos una breve descripción de los socios participantes. Esto está hecho por dos razones. En primer lugar, en el proyecto Playing una parte importante del proceso de reflexión ha sido la cooperación y el intercambio europeos. La comparación entre contextos ha sido parte de las reflexiones. En segundo lugar, comprender el contexto específico del proyecto Playing también es importante para comprender sus resultados. Incluso si esta metodología de capacitación puede proporcionar métodos, ideas y conocimientos sobre el desarrollo del juego simbólico, el aprendizaje basado en el juego y el desarrollo del lenguaje para cualquiera que quiera trabajar con problemas, siempre es importante contextualizar esto.

Esto significa que los métodos de trabajo presentados en el informe deben entenderse como dependientes del contexto, lo que significa que tanto la implementación como los resultados deben estar relacionados con la práctica actual. Esto puede significar, por ejemplo, que sea necesario adaptar partes de la implementación a las condiciones y tareas locales. Este es también el caso de los socios participantes. Sus condiciones y asignaciones locales varían y para comprender algunos aspectos de la metodología de capacitación también se requiere conocimiento contextual de los socios. En total, socios de cinco países han formado parte del proyecto Playing: Bélgica, Dinamarca, Italia, España y Suecia.

MUNICIPIO DE LINKÖPING (SUECIA)

El municipio de Linköping tiene 127 preescolares municipales con 6059 niños registrados y 47 preescolares cooperativos con 1617 niños registrados. Los preescolares están ubicados tanto en la ciudad como en las zonas rurales. 527 maestras-preescolares laboran en los preescolares municipales. Otros empleados son empleados por horas o personal de proyectos. En total, 1802 practicantes de ECE están empleados en el municipio de Linköping. En el proyecto Playing, los preescolares Kvinnebyvägen 91 y Ljungsbro förskolor han sido los preescolares participantes del municipio.



The participating preschools from Linköping municipality

El preescolar sueco es una institución dentro del sistema de bienestar social y es uno de los servicios comunitarios disponibles para todas las familias con niños de entre 1 y 5 años. Suecia tiene una ley escolar y un plan de estudios para nuestros centros preescolares. El plan de estudios se divide en 1) La base de valores y la misión del preescolar y 2) Metas y pautas. La Convención sobre los Derechos del Niño es una ley en Suecia y, para tener siempre presente el interés del niño, en los centros preescolares se realizan análisis de las consecuencias para el niño.

El departamento de educación de Linköping tiene una perspectiva 1-19, lo que significa que existe un sistema desde que el niño tiene 1 año hasta los 19 años. El objetivo es asegurar la independencia, la educación y la ocupación #förvarjebarn. El departamento también es responsable de la educación de adultos.

BØRNEINSTITUTIONEN HOLLUF-PILE TINGKÆR (DINAMARCA)

El preescolar Holluf Pile Tingkær se encuentra en la parte sur de Odense, la tercera ciudad más grande de Dinamarca. La directora general es Karen Sterling.

La guardería Holluf-Pile Tingkær consta de ocho divisiones o casas diferentes (Fraugde, Ællingen, Hjulet, Holluf Pile, Agerhønen, Svanen, Tornbjerg y Viben). Estas casas atienden a niños de entre 0 y 6 años. Cada casa atiende a unos 46 niños y cuenta con entre 7 y 8 profesores de pedagogía con formación o licenciatura y 4 ayudantes de pedagogía sin formación. Cada casa tiene un administrador.

El plan de estudios pedagógico reforzado entró en vigor el 1 de julio de 2018. Tiene como objetivo:

- Promover el bienestar, el aprendizaje, el desarrollo y la educación de los niños. El juego es fundamental y en él se basa la perspectiva del niño.
- Compartir la implicación, la responsabilidad y la comprensión de y con la democracia.
- Cooperar con los padres en cuestiones como el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo del niño y garantizar una buena transición entre el hogar y la guardería.

La guardería se compromete a crear y mantener un entorno para los niños que promueva su desarrollo mental, físico y estético. Entre otras cosas, nos centramos fuertemente en estas áreas mediante el desarrollo de habilidades lingüísticas, así como de tecnología y ciencias naturales.

ELMER SCHOOL (BÉLGICA)

Elmer está regulado por la Comunidad Flamenca y está situado en cuatro barrios vulnerables de Bruselas, una metrópoli caracterizada por su superdiversidad. Alrededor del 60% de los niños en edad preescolar de Bruselas no hablan una lengua oficial (flamenco o francés) en casa. Elmer tiene como objetivo llegar a una mezcla sociocultural de familias que viven en el vecindario y se centra especialmente en familias vulnerables. Como centro de inclusión, Elmer presta especial atención a niños con necesidades especiales y apoya a sus familias.

Elmer tiene una capacidad de 188 plazas subvencionadas para niños de entre 3 meses y 3,5 años y organiza guarderías para padres que necesitan cuidados a tiempo parcial, a tiempo completo, ocasionales, de corta duración o urgentes. Elmer permite el bienestar de cada niño, ofrece grandes oportunidades para desarrollarse y estimula la conexión.



Uno de los centros de Elmer

La participación de los padres es una piedra angular en el trabajo de Elmer. Los padres son los primeros educadores, juntos estamos co-educando a los niños. Elmer tiene como objetivo trabajar la participación social de los padres y organizar oportunidades para que los padres jóvenes se reúnan y compartan experiencias.

En el barrio, Elmer es un colaborador activo en actividades comunes. Elmer también inicia un centro familiar como servicio integrado.

Elmer combina la educación infantil y los servicios de cuidado con el empleo y la formación de trabajadores de cuidado infantil, a menudo reclutados entre el grupo de padres. El equipo de Elmer es muy diverso y los cuidadores infantiles dominan muchos idiomas diferentes. Esta diversidad cultural y lingüística ayuda a tender puentes y crear vínculos con la diversidad de las familias.

El marco pedagógico flamenco MemoQ describe el “apoyo educativo” como una dimensión que conduce a una alta calidad pedagógica.

MUNICIPIO DE PARMA (ITALIA)

Del municipio de Parma y su sistema educativo participan en el proyecto los siguientes departamentos:

- 8 centros infantiles para niños pequeños
- 12 preescolares
- 2 servicios educativos experimentales 0/6

Nuestros Centros Infantiles y Preescolares se caracterizan por tener aulas mixtas (en centros infantiles aulas con niños de 4 meses a 3 años, de 1 año a 3 años; en Preescolares con niños de 3 a 6 años): esta organización pedagógica permite a los niños vivir un verdadero contexto relacional donde las diferentes competencias construyan nuevos horizontes de crecimiento. El aprendizaje cooperativo a través de experiencias de tocar, moverse, escuchar, oír, ver juntos, con diferentes competencias, hizo un camino educativo personal único con mayores y más jóvenes, juntos.

Los maestros observan a los niños y comparten observaciones con otros maestros y sus ideas y prácticas, como pensamientos, están en continua evolución.

Nuestros proyectos se centran en:

Aceptación (la primera vez que niños y familias ingresan a los servicios tenemos diferentes estrategias para incluirlos con seguridad y tranquilidad)

- Mejora de la diferencia
- Educación ambiental
- Educación en nuevas tecnologías.



Escenario preescolar al aire libre, Municipio de Parma

ESCOLA SANT JOSEP (ESPAÑA)

Escola Sant Josep es un centro educativo semiprivado ubicado en un barrio de la ciudad de Terrassa, a 30 minutos de Barcelona.

El colegio cuenta con educación infantil, preescolar y primaria con una sola línea por curso educativo; apostando siempre por el trabajo en grupos reducidos para la mejora y personalización del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. La edad de los estudiantes es de hasta 12 años. Como somos un colegio pequeño, tenemos un ambiente muy familiar, estamos en estrecho contacto con las familias a diario.

Nuestro centro está ubicado en una zona de pocos recursos donde la mayoría de las familias no pueden ofrecer a sus hijos experiencias ricas en culturas de otros países; no tienen la formación ni el nivel económico.

Since we are a small school, we have a very familiar environment, we are in close contact with the families daily.

Nuestra escuela pertenece a un proyecto multilingüe basado en la inmersión lingüística en inglés y metodologías basadas en el uso de las TIC. Actualmente un tercio de las materias se imparten en inglés, incluidas materias como arte, educación física y ciencias y utilizando nuevas tecnologías como computadoras, Ipads y libros digitales.



UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE (DINAMARCA)

UCL University College es una institución regional de educación superior con campus en las ciudades de Odense, Svendborg, Vejle, Jelling y Fredericia. Tiene más de 10.000 estudiantes y cerca de 1.000 empleados. UCL University College es 1 de los 6 colegios universitarios en Dinamarca y es el tercero más grande.

UCL ofrece más de 40 programas académicos y de educación superior profesional, dentro de Negocios, Tecnología y Edificios, Educación y Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Todos los programas se caracterizan como estudios de primer ciclo dentro del Marco Europeo de Calidad, nivel 5 y 6.

UCL University College ofrece desarrollo profesional continuo dirigido a profesionales en muchos campos, por ejemplo, animación, tecnología, educación (teoría y práctica), salud y gestión en organizaciones públicas y privadas.

Las instituciones tienen un alto grado de autonomía, pero están obligadas a seguir las reglamentaciones nacionales para, p. calificaciones de los docentes, estructuras de títulos y exámenes, incluido un sistema de examinadores externos.



SWEDEN EMILIA ROMAGNA NETWORK (ITALIA)

SERN es una de las principales redes transnacionales de Europa que fomenta las relaciones entre el norte y el sur de Europa y, en particular, entre Suecia e Italia.

Desde su creación, la red ha desarrollado más de 130 proyectos a nivel europeo y está impulsando un proceso continuo de intercambio y cooperación entre los miembros suecos e italianos y otros socios europeos. En el proyecto PLAYING participan dos miembros de la red SERN (Municipalidad de Linköping y Municipalidad de Parma).

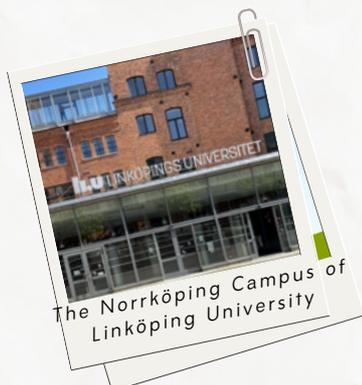
SERN ha participado en numerosos proyectos en el campo educativo y en particular en el contexto preescolar ya que la calidad en la educación tuvo un papel muy importante en la cooperación entre los miembros de la red.



LINKÖPING UNIVERSITY (SUECIA)

La Universidad de Linköping (LiU) es un socio de investigación en el proyecto Playing. LiU es una de las instituciones académicas más grandes de Suecia, una universidad basada en la investigación conocida por su excelencia en la educación.

LiU tiene cuatro facultades: Artes y Ciencias, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud y Tecnología ubicadas en tres campus diferentes con 14 departamentos multidisciplinares y 160 programas de estudio. La universidad tiene aproximadamente 37.000 estudiantes y 4.300 empleados. LiU proporciona una formación docente integral y ofrece formación de posgrado, así como oportunidades de investigación en Ciencias de la Educación.



La investigación está vinculada a la educación de pregrado y se ocupa del aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, así como de la enseñanza en todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad. Un enfoque temático transversal e interdisciplinario caracteriza la investigación en la Universidad de Linköping. En este proyecto investigadores del ámbito educativo han aportado sus competencias en relación con la educación infantil y el juego.

METODOLOGIA DE FORMACIÓN

Este informe contiene una metodología de formación sobre el aprendizaje basado en el juego como método de enseñanza. La metodología de capacitación se basa en las experiencias recopiladas del proyecto de juego y describe los principios y métodos utilizados por los profesionales de ECE para permitir que los niños aprendan a través del juego simbólico.

El grupo destinatario de la metodología de formación sobre el aprendizaje basado en el juego son los profesionales de la educación infantil, los profesores de preescolar, los educadores, los coordinadores pedagógicos y los investigadores. Los objetivos de la metodología de formación (Output 2, en el proyecto Playing) son:

- Incrementar el conocimiento del concepto de metodologías lúdicas y de juego simbólico,
- Crear nuevas habilidades resultantes de la comparación entre prácticas adoptadas en diferentes países europeos,
- Mejorar la capacidad de los profesionales de ECE proporcionando herramientas y principios para la adopción correcta de metodologías basadas en el juego.

La metodología, así como el proyecto, se centra en el juego simbólico, el aprendizaje basado en el juego y el desarrollo del lenguaje. Un enfoque específico en el proyecto Playing, así como en la metodología de formación, es cómo el juego simbólico puede ayudar a desarrollar el lenguaje.

El juego simbólico puede tener muchas definiciones, pero dentro del proyecto Playing el término se refiere al juego en el que los niños utilizan diferentes tipos de símbolos en su juego. Lillard (1993) enfatiza el aspecto simulado del juego. El juego simbólico se define como la capacidad de los niños de utilizar objetos, ideas y acciones para representar otros objetos, resaltando así las habilidades y la agencia de los niños. Los aspectos importantes del juego simbólico son hacer creer o pretender y pueden incorporar aspectos de la fantasía y de la vida cotidiana. Por lo tanto, el juego simbólico puede verse como la forma en que los niños abordan sus experiencias (comprenden y exploran más a fondo) (Lillemyr, 2009). Esto hace que la experiencia de primera mano de los niños sea un aspecto importante del juego simbólico, pero también una experiencia prestada, compartida y agregada.

El aprendizaje basado en el juego es otro concepto importante en el proyecto Playing. Danniels y Pyle (2018) dan una explicación simple y directa de lo que es el aprendizaje basado en el juego, quienes afirman que puede entenderse simplemente como aprender mientras se juega. Continúan explicando que el aprendizaje basado en el juego generalmente se utiliza para iluminar y describir una parte del campo de juego donde el juego se utiliza de manera consciente para trabajar con el aprendizaje de los niños.

En el proyecto Playing hemos llegado a enfatizar la relación entre niños y adultos en el juego, específicamente el papel de los profesionales de ECE.

Por esta razón, el concepto de enseñanza lúdica se ha convertido en un aspecto importante del aprendizaje basado en el juego. Pramling et al. (2019) señalan la acción dirigida o intencional que conlleva el aprendizaje. Relacionan el juego con preguntas didácticas y sostienen que en el trabajo con el juego como herramienta de aprendizaje, las preguntas didácticas sobre qué se debe aprender, cómo y por qué se vuelven centrales. Se trata, pues, de algo más que el hecho de que en el juego siempre, o al menos a menudo, existe un potencial de aprendizaje. Más bien, el concepto busca delinear y hacer visibles las actitudes conscientes de los maestros y trabajar con el juego como un medio para que los niños aprendan sobre contenidos específicos.

Esto significa que en el proyecto Playing no estamos trabajando para cambiar todo el juego. Es importante enfatizar que solo estamos abordando una parte más pequeña de lo que es y puede ser el juego, ya que nos estamos enfocando en la parte del juego que contiene o es utilizada activamente por los profesionales de ECE para facilitar el aprendizaje (Figura 1).

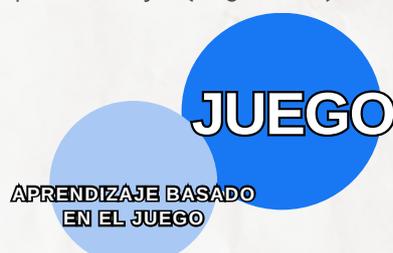


Figura 1 La relación entre el juego y el aprendizaje basado en el juego

Todo juego puede llevar a aprender si ese es el objetivo de la obra o no. En el proyecto Playing nos estamos centrando en actividades de juego en las que los profesionales de ECE utilizan/participan/organizan el juego con el fin específico de facilitar el aprendizaje de los niños.

El desarrollo del lenguaje es fundamental en la educación temprana cuando los niños pequeños están en el proceso de adquirir un idioma. En el proyecto Playing se conecta el aprendizaje basado en el juego, el juego simbólico y el lenguaje. El objetivo principal es apoyar el desarrollo del lenguaje a través del juego simbólico a medida que los niños aprenden el lenguaje a través de interacciones con otros. En el juego simbólico, el aprendizaje puede tener lugar de una manera que facilite las competencias y la participación de los niños, ya que la alfabetización y los símbolos están estrechamente relacionados. El juego simbólico puede ser un espacio para apoyar diferentes habilidades comunicativas a partir del marco de imaginación que conlleva el juego simbólico. Las investigaciones han demostrado varios beneficios de la alfabetización a través del juego simbólico. (Jalil y Abu Bkar, 2006; Pellegrini y Galda, 1990).

Para una descripción más detallada y una discusión de los conceptos de juego simbólico y aprendizaje basado en el juego, consulte el output 1 del proyecto Playing, El aprendizaje basado en el juego como método de enseñanza. En este informe se presentan las actividades, métodos de trabajo y enfoques realizados para incrementar el conocimiento de las metodologías basadas en el juego y el juego simbólico; crear nuevas habilidades resultantes de la comparación entre prácticas adoptadas en diferentes países europeos; y para mejorar la capacidad de los profesionales de ECE. La estructura del informe sigue el proceso de trabajo que hemos tenido en el proyecto Playing, donde hemos trabajado con mapeo, acción y evaluación. Dado que este proceso ha sido fundamental para el resultado del proyecto, primero diremos algo sobre el proceso reflexivo.

Un proceso reflexivo

Trabajar en el desarrollo del aprendizaje basado en el juego como método de enseñanza es un proceso complejo que no se traduce fácilmente en una conducta específica. Cuando los socios del proyecto empezaron a recordar lo que se había hecho en el proyecto, llegamos a la conclusión de que el núcleo de nuestro trabajo había sido el proceso en sí. Por esa razón, hemos elegido presentar este resultado en forma de proceso. Las actividades que se han llevado a cabo han sido importantes para poder reflexionar e intercambiar experiencias entre países, pero queremos enfatizar la importancia de que estas actividades deben adaptarse y entenderse en relación al contexto local.

En el proyecto Playing hemos trabajado según el proceso que se ilustra a continuación (Figura 1). Nuestro proceso consta de tres fases: Mapear – Actuar – Evaluar. En la práctica, esto significa que hemos comenzado mapeando las prácticas participantes para identificar problemas, posibilidades y desafíos. Después del mapeo hemos llevado a cabo acciones, es decir, cambios en la práctica basados en los problemas, posibilidades y desafíos identificados en el mapeo. Luego, estas acciones han sido evaluadas para identificar su impacto en los entornos educativos tempranos.



Figura 2. El proceso reflexivo del proyecto Playing - Evaluar - mapeo, actuar

Como lo muestran las flechas continuas en el modelo (figura 1), este proceso comienza de nuevo. Es importante entender las fases Mapear – Actuar – Evaluar cómo están integradas, es decir, un proceso reflexivo que debe verse como un trabajo continuo sin un comienzo ni un final claro.

Entonces, ¿por qué es tan importante el proceso? Se ha demostrado que trabajar y desarrollar el aprendizaje basado en el juego y el juego simbólico es en gran medida una cuestión del papel y el enfoque de los profesionales de la ECE. Para apoyar y desarrollar el juego infantil, usted, como profesional de ECE, debe trabajar consigo mismo y con sus colegas en un proceso reflexivo. Para trabajar con el aprendizaje de los niños dentro del juego simbólico se requiere que los profesionales de ECE participen en el juego utilizando herramientas del marco de respuesta al juego. Esto significa que los practicantes de ECE aportan intenciones al juego, con esto en mente pueden responder y actuar dentro del juego para facilitar el aprendizaje. Esto debe hacerse con sensibilidad o capacidad de respuesta hacia los niños y el proceso dentro del juego y requiere que los maestros participen en el juego, reflexionando sobre sus propios roles, acciones e interacciones (Pramling et al. 2019). Para desarrollar la sensibilidad hacia las perspectivas de los niños en el juego también se requiere conocimiento del contexto que los rodea. Ese conocimiento puede ser necesario escuchando las propias voces de los niños, observando sus juegos o comunicándose con otros profesionales de la ECE o con los padres.

Para desarrollar el trabajo con el aprendizaje lúdico y el juego simbólico es necesario, por tanto, desarrollar estructuras y rutinas de reflexión conjunta.

Se trata en parte de encontrar formas para este trabajo y en parte de estructurar el contenido del trabajo conjunto. Las investigaciones han demostrado que los profesionales de la ECE necesitan disponer de tiempo y condiciones físicas para poder trabajar juntos (Lago y Elvstrand, 2020). Es, por ejemplo, importante que a los profesionales de la ECE se les dé tiempo para mapear y reflexionar sobre su propia práctica, que se dé tiempo y organización a las reuniones entre los profesionales de la ECE en el cronograma. Para ello, es importante planificar de manera que se dé a las personas adecuadas la oportunidad de celebrar reuniones conjuntas, por ejemplo, aquellas que trabajan con el mismo grupo de niños o son responsables de cuestiones similares. También puede ser importante pensar en el uso del espacio físico, por ejemplo, si los profesionales de ECE que trabajan con niños de la misma edad están cerca o lejos uno del otro. Aunque la cercanía puede considerarse importante, en algunas ocasiones también puede ser positivo hablar y reflexionar con alguien que no trabaja directamente con el mismo grupo de niños. Esto podría dar una perspectiva “externa” de la práctica cotidiana y contribuir a futuros avances.

Además de esto también es importante encontrar un foco conjunto de reflexión (Lago et al., 2022). Si los profesionales de la EPI van a desarrollar su práctica, es importante formular y definir el enfoque del trabajo conjunto. Un enfoque común es importante para que los profesionales de la ECE puedan discutir y desarrollar la práctica desde una base común. Podría tratarse, por ejemplo, de un concepto común, de la implementación de un mapeo similar o de una base de texto común. La Parte X de este informe presenta actividades que pueden constituir focos comunes para el desarrollo del juego simbólico, el aprendizaje basado en el juego y el lenguaje.

La investigación también enfatiza el papel de la reflexión para el desarrollo y la calidad (Ritblatt et al, 2013). Por ejemplo, Ercan y Perkins (2017) enfatizan la importancia de formar prácticas reflexivas entre diferentes grupos profesionales. Esto tiene, sostienen, un impacto positivo en el desarrollo tanto de la profesión como de las actividades. La reflexión es importante para comprender las propias acciones, desarrollarlas y poder hablar y describir las propias acciones. Reflexionar juntos es una de las bases para poder desarrollar un lenguaje profesional común (Colnerud & Granström, 2015), algo necesario para que la reflexión no sea sólo individual sino también común.

Una pregunta que cabe hacerse al respecto es si la reflexión es suficiente. Lo importante en el desarrollo de la educación infantil – en el proyecto Playing específicamente metodologías basadas en el juego y el juego simbólico – es que la reflexión sea profesional. Cartmel, Macfarlane y Casley (2012) definen la diferencia entre reflexión y reflexión crítica. Definen la reflexividad como una tarea central para los profesionales de la ECE, ya que la capacidad de “examinar las actividades dentro del trabajo diario y utilizar esta evaluación como un medio para mejorar la práctica y el conocimiento” (p. 2) es importante en la práctica de la educación temprana. Para hacer esto, se requiere reflexividad, ya que los profesionales de ECE deben ser capaces de pensar en lo que sucede en su práctica y sacar conclusiones sobre una conducta adecuada y un cambio a partir de esto. Este pensamiento está en el centro de los procesos o prácticas reflexivas.

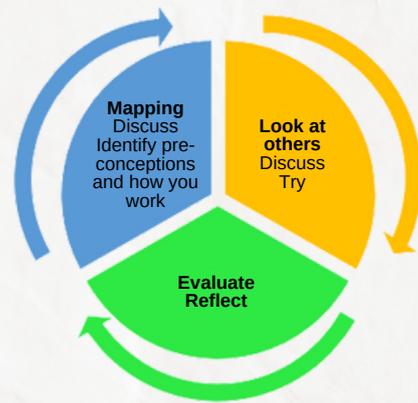


Figura 3 Un proceso reflexivo profundizado del proyecto Playing.

Para que la reflexión se vuelva crítica, según Cartmel, Macfarlane y Casley (2012, p. 3), es necesario que la reflexión apunta a “crear nuevas ideas y nuevas perspectivas sobre las prácticas de calidad, el proceso de pensamiento se base en las experiencias y la comprensión cotidianas, y también teoría e investigación contemporáneas sobre la primera infancia para ayudar a los profesionales de la ECE a pensar de otra manera sobre la práctica”. Esto significa que, además del conocimiento fundamentado de la propia práctica, la reflexión también debe recurrir a fuentes como la investigación, la teoría o las comparaciones internacionales.

En resumen, para crear procesos reflexivos, 1) la reflexión debe ser compartida entre los profesionales de la ECE; 2) esto significa que a los profesionales de la ECE se les debe dar tiempo y posibilidades para reflexionar y discutir la práctica de la educación temprana, 3) un enfoque de reflexión bien definido y conjunto; 4) desarrollo de un lenguaje profesional; y 5) una interacción entre teoría y práctica.

Herramientas para la reflexión

Es importante crear espacio y tiempo para la reflexión. A menudo hay un tiempo limitado, lo que significa que el tiempo de reflexión se utiliza en cambio para resolver problemas agudos como el personal. Para que la sesión de reflexión contribuya a la mejora de la calidad y sea percibida como relevante por quienes participan, es importante tener objetivos claros y métodos de trabajo sobre cómo debe llevarse a cabo la reflexión.

- Debatan juntos cómo crear un clima de conversación positivo que apoye la reflexión. Por ejemplo, ¿cómo nos aseguramos de que todos se vuelvan activos y confiados al hablar? ¿Cómo nos escuchamos unos a otros? ¿Alguien tiene derecho a interpretar sobre cualquier otra persona del grupo? ¿Cómo manejamos situaciones en las que tenemos opiniones diferentes?

- Discutir y determinar los diferentes roles de los participantes durante la sesión de reflexión. Podría ser una buena idea que alguien dirija la reunión. Este rol puede ser continuo, lo que significa que todos pueden asumir ese rol. Esto puede ayudar a garantizar una distribución más equitativa del poder en el grupo y permitir que todos practiquen la adopción de diversos roles en la discusión.

Esquema para la reflexión

La metodología de formación se presenta en tres partes principales siguiendo el proceso de trabajo del proyecto:

1. Mapeo

2. Acciones

3. Evaluación

Cada parte consta de a) antecedentes más breves de nuestros puntos de partida teóricos y metodológicos para darle un marco a la metodología, b) descripciones de lo que hemos hecho en cada fase, c) ejemplos prácticos de cómo puede verse el cambio en la práctica en los diferentes países. contextos, d) conclusiones y reflexiones.

EJEMPLOS NACIONALES

UNA HISTORIA DE ESTAR EN UN PROCESO REFLEXIVO DE CAMBIO DE ELMER

Mientras trabajábamos en esta dimensión, notamos en Elmer que los niños a menudo no acuden espontáneamente al juego simbólico. Sentimos la necesidad de aprender a estimular ese tipo de juego, ya que estábamos convencidos de su importancia. Además, el proceso de adquisición del idioma no siempre fue fácil, ya que muchos niños no tenían el flamenco como lengua materna.

Bajo la dirección de nuestro formador pedagógico, ya teníamos la experiencia de organizar reuniones periódicas de reflexión con los profesores. Queríamos usar esta experiencia en el proyecto Playing, ¡y funcionó! Los profesores, el personal y el asesor pedagógico comenzaron a experimentar con el juego simbólico en los grupos y compartieron ideas y actividades durante las reuniones. En cada reunión se volvían más entusiastas. Con la ayuda de la revisión por pares, primero pudimos mostrar en qué trabajamos. En segundo lugar, recibimos comentarios muy útiles, específicamente sobre la necesidad de centrarse más en la adquisición del lenguaje de los niños y la interacción entre los niños.

Elaboramos una herramienta de autoevaluación para la estimulación del lenguaje y un "círculo de juego" como instrumento para mantener lo aprendido en nuestra organización.

2. Mapeo



FONDO

Para poder centrarse en el juego de los niños y cambiarlo, era importante encontrar un terreno común desde el que empezar. Para hacer esto, comenzamos mapeando nuestras prácticas tratando de identificar cuáles eran las condiciones para el juego simbólico y cómo pensábamos al respecto. Lo que notamos fue que había muchas maneras de pensar qué era el juego simbólico y cuál podría ser el papel de los profesionales de la ECE. Como es importante participar activamente en el juego de los niños para facilitar el aprendizaje basado en el juego, tuvimos que identificar nuestras suposiciones sobre el juego simbólico y el aprendizaje basado en el juego, y cómo los diferentes socios trabajaban con el juego.

Para desafiar las suposiciones previas, comenzamos con una serie de preguntas:

- Si quieres cambiar algo y hacerlo sostenible, es importante comenzar en tu propia práctica.
- Trabajar localmente, en cada ECE para discutir.
- ¿Qué es el juego para mí? ¿Para nosotros?
- ¿Qué tipo de oportunidades tienen los niños para jugar en nuestra ECE?
- ¿Qué tipo de juego?

ACTIVIDADES

Con base en estas preguntas y la discusión común que tuvimos, diseñamos tres actividades para mapear cómo trabajamos y pensamos en el juego infantil.



Observaciones

¿Qué caracteriza la obra observada?

Juego libre, juego dirigido por el profesor, juego de aprendizaje, juego de los estudiantes, juego como enseñanza, etc.



Entrevista

- ¿Qué es el juego para ti?
- ¿Por qué es importante el juego?
- ¿Por qué deberían jugar los niños en ECE?
- ¿Cuál es el papel de los docentes en juego?
- ¿Cómo pueden los profesores apoyar el juego de los niños?
- En su práctica, ¿qué obstaculiza el juego de los niños y cómo puede trabajar para permitirlo?



Actividad de mapeo

1. Documentos de políticas, mapeo de políticas relacionadas con el juego en ECE.
2. Entrevista/charla de reflexión con colegas sobre el juego en ECE.
3. Observación del juego en ECE.

En relación con cada actividad, las reflexiones comunes entre los profesionales de la ECE son una parte importante, ya que es importante discutir y analizar junto con otros. En el proyecto Playing, los socios nacionales también se ayudaron mutuamente a reflexionar sobre lo que podría ser el aprendizaje basado en el juego en diferentes contextos nacionales.

EJEMPLOS NACIONALES

UNA HISTORIA DE MAPEO Y TRABAJO CON LOS ROLES DE LOS DOCENTES EN EL JUEGO INFANTIL DE LA UCL, DINAMARCA

En mi trabajo como consultor y docente en el área preescolar, a menudo he realizado observaciones de las interacciones de los educadores y los niños en el juego. Después de mi participación en el proyecto Playing, he mejorado al ver que el papel del profesor puede ser muy diferente de un momento a otro. Mi "ajá" es especialmente importante que el rol cambie constantemente y lo importante que es que el maestro pueda hacer estos cambios de rol durante la actividad.

Mi nuevo enfoque es observar estos cambios de roles en los que, por ejemplo, el maestro es en gran medida el iniciador del juego desde el principio y "controla el juego", y luego "retrocede un poco" a medida que los niños se hacen cargo del juego y, por ejemplo, expresar ideas y experimentos. Aquí, el papel del maestro debe volverse más "para guiar" y ser "co-jugadores". A veces, el papel principal del maestro se convierte en apoyar a los niños que tienen un poco de dificultad con el juego y que pueden estar en una posición vulnerable en el propio juego y que necesitan ayuda para seguir participando. Mi experiencia como consultora es que puede ser difícil para algunos profesores hacer estos cambios de roles durante la actividad. Creo que tal cambio de rol puede ser quizás bastante difícil de llevar a cabo si has sido muy preciso en tu didáctica y, por ejemplo, describiste qué rol debe tener el docente para lograr los objetivos de la actividad. Pienso que la tarea didáctica, por lo tanto, debe ser precisamente describir la "flexibilidad del rol", para que tomemos conciencia de practicar el cambio de rol durante la actividad.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El análisis de mapeo mostró similitudes y diferencias entre los diferentes contextos nacionales.

En todo contexto nacional, el juego se considera, hasta cierto punto, "pertenciente" a los niños. Como se describió anteriormente, existe un debate en el que el juego libre, por un lado, y las actividades dirigidas por el docente, por el otro, se consideran opuestas. La idea del aprendizaje basado en el juego desafía esto, ya que enfatiza la participación de los adultos con los niños en el juego. Los resultados del mapeo muestran que existe la necesidad de discutir y cuestionar la idea del juego como algo en lo que se debe dejar solos a los niños si se quiere desarrollar una mayor capacidad de respuesta al juego.

Los resultados del mapeo muestran que existe la necesidad de discutir y cuestionar la idea del juego como algo en lo que se debe dejar solos a los niños si se quiere desarrollar una mayor capacidad de respuesta al juego. Dado que la enseñanza sensible al juego enfatiza que los niños y los profesionales de la ECE deben participar juntos en el juego creando experiencias comunes, los profesionales de la ECE deben cuestionar sus roles en el juego. En los datos, se describe que los practicantes de ECE adoptan varias posiciones en el juego, pero, como se muestra en la siguiente figura, muchas de estas posiciones están más bien fuera o pasando por alto el juego que actuando desde dentro del juego centrándose en la instrucción, la observación o actuando sólo en momentos críticos. en el juego, como iniciar el juego o resolver conflictos.

Hasta cierto punto, se describen los roles que se pueden utilizar o integrar en un enfoque basado en el juego y que responde al juego, pero para desarrollar aún más estos roles activos, de juego y con/dentro de ellos son un aspecto clave para desarrollar el trabajo con la enseñanza en el juego simbólico para alcanzar actividades donde el juego no se describe en tensión con la enseñanza, sino que la enseñanza se realiza en el juego de los niños junto con profesionales de ECE sensibles y activos. Por lo tanto, es necesario cuestionar y reflexionar sobre la tensión entre el juego dirigido por niños y el juego dirigido por adultos que se describe en muchos contextos nacionales.

Otro tema común es que los maestros describen principalmente que su tarea es apoyar el juego que falla o a los niños que tienen dificultades para jugar. El enfoque de juego receptivo toma como punto de partida un juego que funcione bien y jugadores competentes. Esto significa que los profesionales de la ECE necesitan desarrollar métodos, roles y enfoques que se relacionen con todos los juegos: buen trabajo o juego menos bueno. La visión social del juego infantil que se describe al principio del proyecto aporta la necesaria perspectiva de "junto con" en el juego. A partir del análisis del mapeo nacional esta es una parte importante para alcanzar los objetivos del proyecto Playing.

Una idea común identificada que es una base importante para desarrollar, desafiar y cambiar ideas sobre el juego y el papel de los profesionales de ECE en el juego es el vínculo descrito entre el juego simbólico y la experiencia; en todo contexto nacional, las propias experiencias de los niños se enfatizan de alguna manera como es importante facilitar el juego simbólico.

La experiencia es recurrente y se describe como una forma central para que los niños adquieran conocimiento del mundo. Para desarrollar el juego simbólico y ampliar las posibilidades de aprendizaje en el juego, se describen como importantes tanto las experiencias que los niños traen a los entornos de ECE como las experiencias que se realizan en los entornos de ECE. En los datos nacionales se destaca que los profesionales de la ECE deben ser sensibles a las opiniones y experiencias de los niños para poder aprovecharlas en el desarrollo de habilidades y facilitar el aprendizaje. Al mismo tiempo, se enfatiza que el entorno de ECE es un lugar donde los niños pueden adquirir nuevas experiencias. Trabajar e implementar métodos que construyan experiencias comunes en el ámbito de la ECE es un aspecto importante para ampliar el juego simbólico. Como la idea de experiencia también se destaca en el enfoque lúdico, esto se identifica como una base sólida para construir nuevos métodos y enfoques para la enseñanza en el juego.

3. Actuación



El papel y el posicionamiento del docente en juego.

FONDO

El papel y la posición del educador en el juego son de gran importancia para la participación de los niños en el juego en la guardería. El juego es una parte esencial del desarrollo y aprendizaje de los niños, y el educador desempeña un papel central a la hora de apoyar y facilitar este proceso.

Cuando el educador logra poner en juego un papel activo y las instalaciones, se beneficia la participación, la inmersión y el aprendizaje de los niños en un sentido amplio: su lenguaje, su imaginación, sus habilidades sociales y su capacidad de autorregulación. Este enfoque facilitador requiere habilidades de juego especiales: que el educador pueda leer la situación de juego, jugar con los niños y apoyar el aprendizaje a través del juego, sin apoderarse ni romper la atmósfera de juego de los niños. Encontrar el equilibrio adecuado suele ser difícil. La atención debe centrarse en cómo y en qué medida el educador debe involucrarse en el juego de los niños para poder apoyar, guiar y enmarcar el juego.

Aunque el juego es una parte fundamental de la vida de los niños, no a todos los niños les resulta fácil ingresar a la comunidad de juego. Y aquí radica una tarea importante para el personal educativo. Pueden ayudar al niño a jugar a través de diferentes estrategias de juego y enseñándoles a dominarlas ellos mismos.

“Los adultos deben llegar a ser buenos contribuyendo al juego en las condiciones del juego. Requiere competencia analítica. Deben poder analizar la jugada para apoyarla. Y eso requiere que tengan conocimiento de los diferentes tipos de juego, estados de ánimo y la composición única del grupo infantil”

(WINTHER-LINDQVIST, 2020)

“APRENDIZAJE LÚDICO” Y “APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO”

La participación del educador en el juego puede contribuir al desarrollo de nuevas cualidades en el juego, lo que ocurre, por ejemplo, cuando el educador contribuye al surgimiento de la motivación lúdica, introduce accesorios de juego relevantes, sugiere nuevas perspectivas de juego y contribuye al surgimiento de tensión dramática en el proceso de juego.

La participación del profesor en el juego también puede ayudar a incluir en el juego a los niños que muy a menudo quedan excluidos de los juegos. Aquí es crucial que el educador utilice una estrategia acorde con la dinámica del juego. Pero normalmente requiere que el educador actúe como mediador, sobre todo cuando se trata de incluir a niños con necesidades especiales (Franck & Glaser, 2014).

Al involucrarse en el juego, el educador puede contribuir a que éste llegue a contener una sustancia profesional acorde con la dinámica de la obra. Se utilizan muchos conceptos y frases diferentes en relación con la vinculación del aprendizaje con el juego y para dejar espacio para que el educador esté al margen o sea parte del juego. Por ejemplo, las frases “Aprendizaje lúdico” y “Aprendizaje a través del juego”, que indican que el juego y el aprendizaje no son dimensiones y procesos idénticos, sino que contienen algunas características comunes y trabajan juntos, y que el educador puede influir y guiar el juego (Broström y Vejleskov, 1999).

En el aprendizaje lúdico, el propio juego de los niños es central. La jugada es lo primero.

Los niños crean secuencias de juego donde el educador no es sólo un espectador sino que interactúa con los niños. Los pedagogos responden al juego de los niños y, de acuerdo con las premisas del juego, experimentan fortaleciendo el aprendizaje informal en el juego.

En el aprendizaje a través del juego lo central es el aprendizaje, que el niño llegue a aprender algo concreto, pero al mismo tiempo el educador se esfuerza en que la actividad sea lúdica. En el aprendizaje lúdico, el educador experimenta con la forma de aprender. La ambición es que el aprendizaje del niño se enriquezca con algunas de las características del juego (Broström y Vejleskov, 1999).

EL PAPEL DE LOS EDUCADORES EN EL JUEGO INFANTIL

El profesor tiene la importante tarea de facilitar el juego y crear un entorno estimulante, seguro y propicio para el juego de los niños. Esto puede implicar establecer diferentes actividades y materiales de juego, animar a los niños a jugar y participar activamente en el juego.

El papel del educador en el juego se expresa tanto cuando el educador desempeña un papel activo como cuando el papel del educador es más pasivo. Es importante que el educador sea consciente de cuándo debe participar y cuándo debe observar o permanecer completamente fuera del juego de los niños. Los niños también son muy conscientes de si el educador entiende el juego, sigue el juego y está presente o ausente, tanto mental como físicamente (EVA, 2017).

El educador puede apoyar el juego de los niños agregando nuevos elementos, haciendo preguntas desafiantes y fomentando el pensamiento creativo y la resolución de problemas.

El educador también puede ayudar a ampliar el juego de los niños introduciendo nuevas ideas, historias o materiales que puedan inspirar diferentes escenarios de juego y exploración. En general, el educador desempeña un papel importante en la creación de un entorno lúdico y de desarrollo en la guardería, donde el juego es inclusivo y satisface las necesidades e intereses de los diferentes niños, de modo que todos los niños se sientan bienvenidos e incluidos en el juego, que puedan participar activamente, explorar, aprender y desarrollarse tanto individualmente como en interacción con otros.

BUEN AMBIENTE PARA EL JUEGO DE LOS NIÑOS.

Un requisito previo para una participación exitosa y para poder captar señales de juego importantes es que el educador esté presente y accesible. James Christie (2005) problematiza y cuestiona, a partir de su investigación, una larga tradición de que el juego se desarrolla sin participación educativa. Describe tres elementos que son esenciales para crear un buen ambiente para el juego de los niños:

1. TIEMPO ADECUADO PARA JUGAR
2. BASADO EN LAS EXPERIENCIAS DE LOS NIÑOS
3. IMPLICACIÓN PEDAGÓGICA EN EL JUEGO INFANTIL

El tiempo es importante para que el juego de los niños pueda desarrollarse. Las formas complejas de juego, como el juego simbólico, presuponen una cantidad considerable de tiempo para planificar, negociar roles, encontrar herramientas y desempeñar los roles que contiene el juego.

Christie (2005) recomienda además que los pedagogos investiguen y tomen como base las experiencias previas de los niños, y que utilicen activamente este conocimiento cuando se involucren o enmarcan el juego.



Si el educador enmarca el juego en una dirección con la que los niños no tienen experiencia, el juego será desenfocado, desconectado y conciso. Por eso, es importante que el juego se base en los niños y sus vivencias.

UNA CONTINUIDAD DE LOS ROLES DOCENTES EN JUEGO

Según Christie (2005), el educador puede relacionarse con el juego de seis maneras diferentes, desde la no implicación, pasando por diversos grados de implicación, hasta la máxima participación. Christie utiliza el concepto de participación en el que el educador sustenta el juego de los niños, pero no necesariamente dentro del marco del juego.

Minimal involvement	Facilitative roles				Maximum involvement
Uninvolved	Onlooker	Stage manager	Coplayer	Play leader	Director/Redirector

(Christie, 2005)

La participación incluye más bien un apoyo externo al juego de los niños, donde la participación sólo ocurre cuando el educador logra ser lúdico – participar en las premisas del juego. La implicación del profesor en la obra es importante para que la obra se desarrolle o se complete (Jørgensen, 2019).

La clave para poder participar adecuadamente en el juego de los niños está ligada al conocimiento de los roles de facilitadores: espectador, director de escena, cojugador y líder del juego, así como a la capacidad de asumir estos roles de manera flexible. El pedagogo debe ser consciente de lo que ocurre en el juego y variar su papel de facilitador según el juego. El profesor deberá decidir cuál de las seis posiciones es más aplicable en cada situación, para que el juego no se destruya.



No involucrado

Con esta posición, los niños están libres de interferencias, independientemente del razonamiento del educador. Incluso si el adulto no participa, influye en el juego, quizás incluso negativamente.



Espectador

El docente fomenta el juego, crea tiempo y espacio para el juego. Ella misma no participa en el juego, pero observa el juego de los niños y reconoce la importancia del juego para los niños. Ella resuelve cualquier conflicto (Christie, 2005)



Director de escena

Desde el margen, el educador desempeña un papel activo ayudando a los niños con aspectos prácticos, como designar áreas de juego o conseguir materiales para jugar, cuando el niño indica que necesita ayuda o cuando los niños buscan al educador (Christie, 2005). Durante su facilitación, el educador también puede proponer ideas para el contenido del juego. Es importante señalar que el educador en este rol no se mueve en el marco del juego sino que lo apoya con sugerencias y asistencia. Un punto importante es también que los niños pueden elegir libremente si quieren aceptar la ayuda del educador o si quieren ignorarla; ambos escenarios deben ser reconocidos por el educador.



Cojugador

El pedagogo participa activamente en el juego en el marco del juego; como compañero de juego igualitario, puede asumir roles y funciones en el juego. Cumple las reglas del juego y participa en los términos de los niños y del juego. Incluso con un papel menor en la obra, el educador podrá enriquecer la forma y el contenido de la obra, de modo que los niños puedan practicar el juego de roles y el cambio de roles en el juego imaginativo. Aquí el educador puede crear espacios para que los niños interactúen y crear oportunidades de participación para nuevos posibles participantes en el juego (Christie, 2005).



Líder del juego

La pedagoga participa activamente en el juego infantil y asume una posición de liderazgo desde la que puede enriquecer y ampliar la temática de la obra, su narrativa, episodios y casos lúdicos. El papel del líder del juego suele ocurrir en secuencias cortas en las que el jugador necesita algo nuevo. Cuando el juego vuelve a ejecutarse, el educador vuelve a asumir el papel de cosplayer. Esta forma de participación contribuye a que los niños puedan jugar durante más tiempo y de forma más imaginativa.



Director/Redirector

El pedagogo asume la dirección y el control de la obra. Ella juega un papel y una función central en el juego. Los niños participan como co-jugadores en los términos de los adultos. (Jørgensen, 2019)

Es importante señalar que estos roles no son fijos ni lineales. El educador puede moverse a lo largo del continuo dependiendo del contexto, las necesidades de los niños y las metas de aprendizaje. El continuo proporciona un marco para que el educador reflexione sobre su práctica, tome decisiones conscientes y adapte su papel para apoyar eficazmente las experiencias de juego y aprendizaje de los niños.

Como educador, es importante entrenar sus habilidades de juego para que pueda acercarse y retirarse del juego sin destruirlo. Los niños muy pequeños pueden disfrutar mucho del apoyo y la presencia del adulto y, a menudo, el juego se interrumpe cuando el adulto se va. Tal vez porque alguien con quien jugar es más importante que algo con quien jugar, especialmente alguien que pueda jugar.

ACTIVIDADES

Trabajar con su papel en las actividades de juego de los niños es, en muchos sentidos, una cuestión de romper con sus hábitos y reflexionar sobre cómo tiende a actuar en diferentes situaciones.

Dado que siempre se deben tomar roles en relación con cada situación específica, no se trata de encontrar "el mejor" rol, sino de encontrar formas de ajustar su rol para facilitar el juego de los niños en diferentes situaciones. Para hacer esto, hicimos la siguiente tarea en la que se les pidió a los practicantes de ECE que cambiaran sus roles y actuaran de maneras nuevas que normalmente lo harían.

DESAFIAR LOS ROLES/POSICIONES DE LOS ADULTOS

1. En 1 a 3 situaciones, "obligate" a adoptar una posición diferente a la que normalmente adoptarías en una situación similar.
2. Reflexiona sobre cómo tu posición afecta las posibilidades de juego y/o aprendizaje.
3. Reflexiona sobre tu papel en la observación.

La idea con esta tarea era salir de la zona de confort y reflexionar sobre lo que los diferentes roles de los adultos aportan a cada situación y cómo las diferentes formas de actuar afectan el juego de los niños.

EJEMPLOS NACIONALES

UNA HISTORIA DE UN CAMBIO DE ENFOQUE A “SCIENCE” DESDE LA ESCOLA SANT JOSEP

Una vez a la semana tenemos “science” en preescolar. Antes del proyecto, solíamos hacer experimentos en el aula, sin mezclar los grupos. Siempre en el mismo ambiente, mismos grupos. El papel del profesor era: planificador, organizador, guía.

Durante el proyecto aprendimos la importancia del entorno y el cambio de roles tanto del profesor como de los niños. Después de las visitas de compañeros, nos reunimos con los profesores y hablamos sobre los cambios que nos gustaría introducir en nuestra escuela. En la clase de science decidimos informar a las familias que realizaríamos las actividades al aire libre, preferiblemente en un parque. Decidimos utilizar materiales más naturales y centrarnos en el juego simbólico y libre en algún momento de la actividad. También hemos decidido mezclar los grupos, a los profesores les entusiasmó la idea así que siempre que es posible hacemos la actividad juntos con dos grupos de diferentes edades (3 años y 4 años). Gracias a la mezcla de grupos, los niños aprenden unos de otros, mejoran sus habilidades lingüísticas y comunicativas, se observan y se ayudan unos a otros.

Además, tras una lluvia de ideas, los profesores han decidido centrarse en ser más flexibles en sus roles, no solo los que utilizaban antes, para poder estar en diferentes posiciones y dar más espacio y autonomía a los niños. Los materiales también han cambiado: simples, naturales, centrándose en el ritmo natural; por ejemplo, en otoño las actividades se realizarían utilizando hojas, castañas, calabazas y manzanas.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El papel de los profesionales de la ECE desde el principio se volvió central en el proyecto. Como el aprendizaje basado en el juego desafió de alguna manera ciertas ideas que se daban por sentadas sobre el juego, sobre todo que el juego era propio de los niños. El trabajo basado en el juego presupone más bien que los profesionales de la ECE asuman un papel más activo en las actividades de juego de los niños. Sin embargo, no se sabe exactamente qué papel desempeñan los profesionales de la ECE, sino que es una cuestión de poder hacer evaluaciones de la situación.

desempeñan los profesionales de la ECE, sino que es una cuestión de poder hacer evaluaciones de la situación. Se trata también de visibilizar qué objetivos se tienen para el juego de los niños y actuar en base a estos.

aPor lo tanto, el trabajo activo con roles no se trata de actuar de determinadas maneras predeterminadas, sino de ser capaz de cambiar y adaptar el propio rol en función de la situación específica, partiendo de los objetivos de la actividad. El hecho de que el papel de los adultos fuera identificado como tan central significó que en el proyecto viniéramos a trabajar más con las acciones de los profesionales de la ECE que con actividades dirigidas a los niños. Esto se basa en la comprensión de que los profesionales sensibles de la ECE que participan activamente en el juego de los niños de diversas maneras y con diferentes propósitos son una herramienta poderosa para el aprendizaje y para crear situaciones de juego alegres y estimulantes.

El juego simbólico constituye así un campo importante, pero también difícil, en términos de lenguaje, cuando el niño sólo puede compartir parcialmente un lenguaje con los demás niños.

Situación de juego imaginaria

En la situación de juego imaginaria, los niños deben tener una conciencia y comprensión común de la situación que imaginan. Para construir este entendimiento compartido, los niños deben decirse unos a otros qué y cómo quieren jugar. Comunican el contenido del juego, pero al mismo tiempo expresan señales (verbales y no verbales) con vistas a interpretaciones del contenido. Un niño puede, por ejemplo, decir "y luego hubo un incendio y el hombre se quemó por dentro" al mismo tiempo que se agarra el cuello y muestra con el cuerpo que está a punto de asfixiarse. Esta expresión ayuda a interpretar la obra imaginada y a definir las circunstancias de la misma, p.e. donde están estacionados los camiones de bomberos. En otras palabras, crear un contexto. A través de dicha comunicación, los niños contribuyen a construir una comprensión común de la situación de juego imaginaria (Elkonin, 1978).

Para apoyar el desarrollo de una situación de juego imaginario conjunto, es importante que los educadores ayuden a los niños a mantener y formular sus decisiones. Esto sucede en parte a través de formulaciones verbales y quizás de dibujos que pueden actuar como modelos (Broström, 1995).

Cuando los niños se ponen de acuerdo sobre un juego, primero definen el tema del juego, p. "padre-madre-hijos", tras lo cual entablan una negociación sobre roles y reglas.

Una niña dice, por ejemplo: "Entonces dijimos que yo soy la hermana mayor y tú eres la madre".

Esta afirmación suele servir como punto de partida para una discusión: "No, ¿por qué tengo que ser siempre la hermana mayor?". Una vez que se han determinado los roles, se define la situación dentro de la cual debe tener lugar la realización de los roles, p.e. una niña señala el alféizar de la ventana y dice: "Entonces haremos como si la cocina estuviera allí". Después de esto, los niños están preparados para determinar algunas acciones de juego, que a menudo están vinculadas a una trama en este nivel de planificación. Se puede decir que los niños preparan una especie de libro de jugadas (Broström, 2002).

Mientras que los niños más pequeños del jardín de infantes desarrollan todo el acto del juego (duermen, se levantan, se lavan, ponen la mesa y comen), los niños mayores del jardín de infantes pueden acortar las acciones. No llevan a cabo todas las acciones en detalle, sino que dejan que las acciones y escenas individuales se reemplazan rápidamente entre sí, del mismo modo que reemplazan las acciones con el lenguaje: "y luego jugamos, estábamos en el trabajo y ahora dormimos" (Broström, 2002).

Estimulación del lenguaje a través del juego.

En relación a la estimulación del lenguaje, el juego es importante. Los niños desarrollan formas abstractas de pensar y, a través del juego, hacen mucho de lo que queremos que hagan en las actividades dirigidas por adultos (Kamp, 2028).

Aunque existe mucha evidencia de que el juego contribuye al aprendizaje y al desarrollo, esto no significa que los niños se desarrollen automáticamente cuando juegan. Depende de cómo el niño maneja los materiales de juego y desarrolla la interacción social.

Enriquecer el juego simbólico



Jugando juntos (Elmer)

FONDO

Juego simbólico

El juego simbólico se considera la forma de juego más complicada, ya que el niño necesita el lenguaje para gestionar, negociar, comprender y desarrollar aún más el juego, mientras que el juego simbólico requiere que el niño sea capaz de abstraerse y jugar en varios niveles. De esta manera, el juego simbólico constituye lingüísticamente un área importante pero de más difícil acceso si el niño no comparte un lenguaje con quienes establecen el juego (Kibsgaard, 2015). El lenguaje forma un puente importante que une a los niños y permite que se desarrolle el juego.

El juego simbólico, también conocido como juego de simulación o juego de fantasía, se refiere a una forma de juego en la que los niños usan objetos, acciones o roles para representar algo más, generalmente participando en escenarios de fantasía.

Los juegos simbólicos tienen un papel crucial en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños. Implica utilizar objetos, acciones y lenguaje para representar algo más, p. un niño puede utilizar un coche de juguete como teléfono y entablar una conversación, simulando hablar con alguien.

El juego simbólico permite a los niños practicar y experimentar con el lenguaje de una manera significativa y atractiva, utilizando el lenguaje para representar objetos, acciones e ideas. Este uso de símbolos ayuda a los niños a comprender que los objetos pueden tener múltiples significados, mejorando sus habilidades de representación del lenguaje.

Desarrollo del lenguaje en el juego simbólico.

La función del lenguaje verbal es central para el juego simbólico. Es a través del lenguaje que los niños crean y mantienen el mundo imaginario que mantiene el juego y hace posible encontrarse en un universo de fantasía compartido (Avnstrup & Hudecek, 2022). En el juego, los niños contribuyen al desarrollo comunicativo de los demás. La conversación dialógica en el juego de fantasía compartido juega un papel clave en el aprendizaje temprano del lenguaje y la comprensión conceptual. Los niños de tres años que hablan mucho con sus compañeros en juegos imaginarios tienen, p. dos años después, un vocabulario significativamente mayor que el de los niños que no lo han hecho (Sommer, 2015). En el juego simbólico los niños utilizan el lenguaje todo el tiempo. Negocian y acuerdan utilizando el lenguaje. Pero no se utiliza simplemente como herramienta para transmitir contenidos. El juego simbólico requiere que el niño se abstraiga y utilice el lenguaje para desarrollar, discutir, cambiar, fundamentar y desarrollar aún más el juego, al mismo tiempo que el juego requiere que el niño se abstraiga y juegue en varios niveles. El desarrollo de la obra supone que el niño negocia y defiende sus opiniones.

El juego simbólico constituye así un campo importante, pero también difícil, en términos de lenguaje, cuando el niño sólo puede compartir parcialmente un lenguaje con los demás niños.

Situación de juego imaginaria

En la situación de juego imaginaria, los niños deben tener una conciencia y comprensión común de la situación que imaginan. Para construir este entendimiento compartido, los niños deben decirse unos a otros qué y cómo quieren jugar. Comunican el contenido del juego, pero al mismo tiempo expresan señales (verbales y no verbales) con vistas a interpretaciones del contenido. Un niño puede, por ejemplo, decir "y luego hubo un incendio y el hombre se quemó por dentro" al mismo tiempo que se agarra el cuello y muestra con el cuerpo que está a punto de asfixiarse. Esta expresión ayuda a interpretar la obra imaginada y a definir las circunstancias de la misma, p.e. donde están estacionados los camiones de bomberos. En otras palabras, crear un contexto. A través de dicha comunicación, los niños contribuyen a construir una comprensión común de la situación de juego imaginaria (Elkonin, 1978).

Para apoyar el desarrollo de una situación de juego imaginario conjunto, es importante que los educadores ayuden a los niños a mantener y formular sus decisiones. Esto sucede en parte a través de formulaciones verbales y quizás de dibujos que pueden actuar como modelos (Broström, 1995).

Cuando los niños se ponen de acuerdo sobre un juego, primero definen el tema del juego, p. "padre-madre-hijos", tras lo cual entablan una negociación sobre roles y reglas. Una niña dice, por ejemplo: "Entonces dijimos que yo soy la hermana mayor y tú eres la madre". Esta afirmación suele servir como punto de partida para una discusión: "No, ¿por qué tengo que ser siempre la hermana mayor?".

Una vez que se han determinado los roles, se define la situación dentro de la cual debe tener lugar la realización de los roles, p.e. una niña señala el alféizar de la ventana y dice: "Entonces haremos como si la cocina estuviera allí". Después de esto, los niños están preparados para determinar algunas acciones de juego, que a menudo están vinculadas a una trama en este nivel de planificación. Se puede decir que los niños preparan una especie de libro de jugadas (Broström, 2002).

Mientras que los niños más pequeños del jardín de infantes desarrollan todo el acto del juego (duermen, se levantan, se lavan, ponen la mesa y comen), los niños mayores del jardín de infantes pueden acortar las acciones. No llevan a cabo todas las acciones en detalle, sino que dejan que las acciones y escenas individuales se reemplazan rápidamente entre sí, del mismo modo que reemplazan las acciones con el lenguaje: "y luego jugamos, estábamos en el trabajo y ahora dormimos" (Broström, 2002).

Estimulación del lenguaje a través del juego.

En relación a la estimulación del lenguaje, el juego es importante. Los niños desarrollan formas abstractas de pensar y, a través del juego, hacen mucho de lo que queremos que hagan en las actividades dirigidas por adultos (Kamp, 2028).

Aunque existe mucha evidencia de que el juego contribuye al aprendizaje y al desarrollo, esto no significa que los niños se desarrollen automáticamente cuando juegan. Depende de cómo el niño maneja los materiales de juego y desarrolla la interacción social.

La naturaleza de esto depende, entre otras cosas, de las oportunidades de juego que se ofrecen, incluidas las condiciones físicas, la existencia de relaciones amistosas con los compañeros y el apoyo de los adultos al juego.

El desarrollo lingüístico requiere que el lenguaje se combine con la experiencia y que los interlocutores compartan la atención a los objetos y fenómenos. La probabilidad de captar la atención de los niños es alta cuando el niño toma la iniciativa en una actividad. Las investigaciones indican que cuando los educadores crean un marco para el juego y lo cualifican, se fortalece el desarrollo del lenguaje de los niños (Sommer, 2015).

El juego simbólico y su complejidad constituyen un campo importante para el desarrollo del lenguaje de los niños.

Por lo tanto, la participación en el juego es un requisito previo importante para poder comprender y desarrollar el tema de la obra en colaboración con otros. La participación le dará al niño oportunidades de utilizar el lenguaje para negociar, discutir y posicionarse como un compañero de juegos importante. Los niños que no dominan el lenguaje que aparece en la obra necesitan la ayuda de los educadores no sólo para introducirse en la obra, sino también para desarrollarla y ser vistos como un participante valioso en la misma.

Actividades

Cada organización llevó a cabo una actividad para cambiar el ambiente de juego de los niños. Exactamente lo que decidieron cambiar depende de las oportunidades de desarrollo identificadas en el mapeo.

EJEMPLOS NACIONALES

UNA HISTORIA DE UN ENFOQUE DE JUEGO SIMBÓLICO AMPLIADO DESDE EL MUNICIPIO DE PARMA	
¡JUGANDO EN LA PISTA-TREN!	
6 niños involucrados (2/3 años). Durante la mañana en una parte del aula con cajones que contienen diferentes juegos.	
Cuatro niñas: Carlotta, Olivia, Emilie y Cristal juegan con unos cajones que vaciaron. Comienzan a apilarlos intentando ponerse de pie. .	
Los profesores que los estaban observando vieron que querían subir todos juntos a la torre construida, pero les era imposible... así que deciden interactuar con los niños preguntándoles: “¿qué están haciendo?” y Carlotta responde “¡un viaje!” Los profesores deciden apoyar a los niños en el juego preguntándoles: “¿qué necesitas para un viaje?” y Emilie dice: “¡un tren!”.	
Los profesores dicen: “¡para un tren necesitas una vía!”. Todos los niños entusiasmados dicen “¡una pista!” y reinventar un edificio, poniendo cajones en línea creando un camino. Otros niños, Ada y Flavio, atraídos por el juego observan y vienen a jugar ellos también.	
“La pista” repite “Flavio” y Cristal pone el sonido del tren.	
Después del juego, antes de comer, los profesores leen un cuento sobre un tren para reforzar las nuevas palabras introducidas en el juego. En los días siguientes, los niños repiten el juego y la palabra “tren” y “vía”. Los profesores reflexionan que su acción del lenguaje en el juego promueve un cambio. La palabra “pista” sugiere a los niños que creen un camino. Una nueva organización mental sugerida con una palabra. La decisión de leer un libro les da a los niños más posibilidades de reforzar la adquisición del lenguaje y de transmitir el aprendizaje a otros niños también.	

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

En el proyecto *Playing* se centra la atención en el aspecto del juego en el que los niños utilizan diferentes tipos de juguetes. Un inicio importante del proyecto ha sido brindar a los niños más oportunidades de participar en juegos simbólicos, así como darles oportunidades de participar en diferentes tipos de juegos simbólicos para ampliar sus experiencias y brindarles posibilidades de aprender a través de la experiencia. El principio es equilibrar el aspecto de diversión con posibilidades de aprender. La idea no es controlar el juego, sino asegurarse de que los niños puedan acceder e inspirarse en diferentes tipos de juego simbólico. En el mapeo notamos que era necesario variar los ambientes de juego de diferentes maneras para permitir que los niños participaran en diferentes tipos de juego simbólico. En el proyecto, los socios nacionales trabajaron con sus entornos de juego de diferentes maneras dependiendo de las necesidades del contexto local. Para algunos fue importante enriquecer el entorno de juego incorporando nuevos objetos, para otros dar espacio para un juego más variado y, para algunos, ha sido importante incorporar las experiencias de los niños de otros contextos al juego simbólico. El juego simbólico de los niños debe ser visto como codependiente del contexto en el que existe y por ello la planificación del entorno es una parte importante.

Vemos que los profesionales de ECE pueden crear oportunidades para el juego simbólico a través de la forma en que diseñan los entornos de juego, pero también que los propios niños utilizan los entornos de juego de maneras nuevas y creativas si se les da la oportunidad. Al planificar entornos de juego, es importante pensar en aspectos como la variedad (por ejemplo, que exista oportunidad para diferentes tipos de juego), el cambio (por ejemplo, que a los niños se les permita descubrir nuevas oportunidades de juego a través de cambios en el entorno) y la apertura. (por ejemplo, que existan materiales de juego que inviten a los niños a ser imaginativos y creativos). Por lo tanto, trabajar con el entorno de juego consiste en realizar cambios concretos, pero estos no siempre tienen que ser “grandes” o integrales. A veces es posible que desees cambiar un entorno de juego completo, pero a veces es posible que simplemente agregues material nuevo a un entorno de juego existente. Lo importante es que piense y discuta el propósito del cambio (por ejemplo, ¿qué queremos cambiar y por qué?) y que siga y evalúe el cambio. Además, es importante no sólo trabajar con el entorno como tal, sino que también vemos que el trabajo y la reflexión conjunta es importante para que los profesionales de ECE tengan una comprensión común del juego de los niños y el uso del entorno de juego. Por tanto, la interacción entre el cambio concreto y la reflexión es central.

Desarrollar el lenguaje de los niños

FONDO

Desarrollo del lenguaje infantil a través del juego simbólico.

La interacción lingüística forma la base de la interacción social entre las personas.



Durante los primeros seis años de vida, el niño experimenta un importante desarrollo tanto a nivel lingüístico, físico como social. El lenguaje desempeña un papel importante en el bienestar de los niños, ya que es necesario para expresar necesidades y compartir experiencias y pensamientos,

ies decir, que el lenguaje funciona como un billete de entrada no solo a las comunidades sociales sino también al desarrollo personal. Por tanto, es a través del lenguaje como el niño expresa sus pensamientos, sentimientos, opiniones y necesidades. El niño nace con la capacidad de aprender el lenguaje y, a través de las interacciones lingüísticas, se activan procesos cognitivos que contribuyen al desarrollo de estructuras lingüísticas. Es especialmente la estimulación de las palabras a través de la conversación lo que conduce al desarrollo lingüístico y cognitivo (Olsen, 2015).

Vocabulario

El vocabulario se activa en las conversaciones cuando los niños juegan entre ellos y los educadores se involucran, porque es precisamente cuando los niños se involucran en algo que experimentan como significativo e interesante que la receptividad al aprendizaje y desarrollo es mayor. El desarrollo de un vocabulario con gran profundidad conceptual requiere que las experiencias concretas en una comunidad social se vinculen con estructuras lingüísticas y se experimenten a través de conversaciones con otros usuarios de la lengua. Debe haber un vínculo entre la palabra y el fenómeno/objeto. Sin conversación, las experiencias siguen siendo solo una experiencia sensorial.

A través del juego simbólico, los niños tienen la oportunidad de conocer nuevas palabras y conceptos. Cuando los niños participan en escenarios de juegos de simulación, a menudo usan palabras que han escuchado en diferentes contextos y amplían su vocabulario. Por ejemplo, mientras juegan a comprar, pueden usar palabras como "caja registradora", "precios" o "oferta" que son relevantes para el escenario pero que pueden no surgir en sus conversaciones cotidianas.

Existe una correlación entre la calidad del vocabulario de los educadores (número de palabras diferentes) y la adquisición de nuevas palabras por parte del niño. Es de gran importancia cómo los educadores describen objetos y fenómenos en las conversaciones informales con los niños. Por lo tanto, los empleados de las guarderías deberían reflexionar sobre la variedad de vocabulario al que están expuestos los niños en diferentes situaciones. Los niños deben experimentar palabras en conversaciones en las que ellos mismos participan o escuchar conversaciones entre otros, para desarrollar un vocabulario que les permita formular narrativas y así transmitir sus propias experiencias (Olsen, 2015).

Juego y desarrollo del lenguaje

A menudo intenta apoyar el lenguaje de los niños en actividades guiadas por adultos, pero los niños usan muchas más palabras cuando juegan. Justin Markussen-Brown (Kamp, 2018) señala en su estudio de campo que el juego tiene un gran potencial para el desarrollo del lenguaje si los educadores participan en él.

"Los niños hablan más cuando juegan que cuando participan en actividades estructuradas, comiendo o similares. El objetivo de las actividades apoyadas en el lenguaje es lograr que los niños piensen de forma más abstracta, pero eso ya lo hacen cuando juegan. Si no utilizamos el juego para apoyar el lenguaje de los niños, estamos perdiendo una gran oportunidad. Esto no significa que los educadores no deban leer con los niños o apoyarlos en otras situaciones, pero el juego es simplemente importante".

(KAMP, 2018)

El estudio de campo mostró que los niños de jardín de infantes usaban más su idioma cuando jugaban afuera y segundo cuando jugaban dentro. Hablaban menos cuando comían y durante las actividades dirigidas por adultos. El desarrollo del lenguaje requiere no solo que los niños hablen mucho, sino también que se comuniquen con los adultos con un lenguaje más matizado (Kamp, 2018).

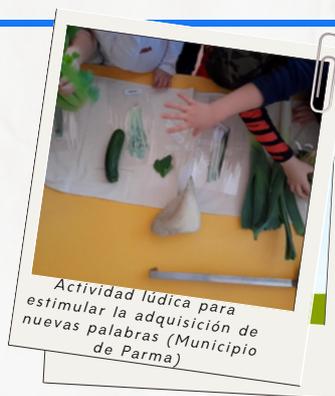
El juego tiene el potencial de aprender el lenguaje, pero la pregunta es cómo explotar este potencial.

El juego es un buen punto de partida para la estimulación del lenguaje, ya que se basa en los intereses, la curiosidad y el asombro del niño. Sin embargo, el potencial para el desarrollo del lenguaje depende de la variación en el vocabulario y de que los elementos, objetos y procesos se nombran durante el juego. Esto significa que es importante que los educadores utilicen un vocabulario variado y específico en las conversaciones espontáneas con los niños.

Un enfoque podría ser el juego simbólico, donde los niños usan constantemente el lenguaje. Negocian y acuerdan usando el lenguaje, y no solo como una herramienta para transmitir contenido. Los niños deben usar el lenguaje en el juego al mismo tiempo que aprenden el lenguaje en el juego.

En el juego, los niños cultivan el lado formal del lenguaje, juegan con las palabras y muchas veces usan una frase melódica y distorsionan la voz de acuerdo con el rol, lo que se supone que desarrolla una competencia metafonológica (Vedeler, 1987).

Cuando el niño a través del juego se familiariza con la producción, la escucha y la comprensión de diferentes sonidos y expresiones sonoras concretas (competencia fonológica), se sientan las bases para su transferencia y uso en otros contextos lingüísticos, es decir, una audición lingüística global (competencia metafonológica), que p. significa que el niño puede escuchar y entender cómo suenan las sílabas en las palabras. La competencia fonológica matemática es vista como una base necesaria para desarrollar habilidades de escritura y lectura (Lundberg, 1984). Por lo tanto, se puede argumentar que el juego conduce indirectamente a la lectura (Broström, 2002).



HABILIDADES COMUNICATIVAS

El juego es vital para los niños. Es un abridor de puertas para la interacción con los demás. En las comunidades infantiles, el niño desarrolla la capacidad de comunicarse. Cuando un niño expresa una idea, esta se puede interpretar de diferentes maneras. La idea del juego infantil contiene un cierto contenido, que expresa al mismo tiempo que señala cómo debe interpretarse el contenido. Para comprender el mensaje, los receptores deben considerar ambos aspectos. La comunicación en el juego contiene varios niveles. Los niños envían unas señales de juego, que los compañeros de juego deben saber interpretar para participar en el juego. A través del juego, los niños se familiarizan con la interacción social y la comunicación (Bateson, 1972).

La competencia comunicativa también incluye el conocimiento de reglas sociales como, por ejemplo, esperar turno, escuchar y dar espacio a los demás. El lenguaje corporal forma una parte importante de la comunicación en el juego de fantasía compartido de los niños. Los diferentes roles en juego requieren el conocimiento de ciertas formas de comportamiento corporal y formas de expresión corporal. Una gran parte de la comunicación se produce a través de expresiones corporales.

La capacidad de utilizar expresiones verbales y corporales apropiadas y acciones apropiadas, que otros niños puedan reconocer como significativas y aceptables, es crucial para que una obra pueda funcionar.

La posibilidad de acceder al juego y la capacidad de funcionar en el juego conjunto también depende en gran medida de las capacidades comunicativas del niño. Las competencias comunicativas juegan un papel decisivo en relación con si los patrones de aprendizaje del niño se auto refuerzan en una dirección positiva o negativa. Por lo tanto, un área de enfoque pedagógico importante es cómo apoyar la competencia lúdica comunicativa de los niños, para que puedan acceder a los juegos y participar en ellos. Se trata tanto de competencias puramente lingüísticas, como el vocabulario y la pronunciación, como de las competencias culturales del niño en forma de conocimiento de historias y figuras culturales en las que se inspira el juego infantil. El conocimiento que tienen los niños de las narrativas culturales que están en juego en el grupo infantil es de importancia decisiva para sus oportunidades de comportarse y desarrollarse lingüísticamente (Avenstrup & Hudecek, 2022).

ACTIVIDADES

Enhance the possibilities for language learning...

- Reflect on the environment. What possibilities are there for children to acquire, develop and use language?
- Make a change (designing space; materials; time for play; groups; adult roles/participation)
- What have you changed and why?
- Describe the situation before the change.
- Reflect over the situation after the change.

Aprendizaje de lenguas incorporadas en el juego (Elmer)

EJEMPLOS NACIONALES

UNA HISTORIA SOBRE EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE BØRNEINSTITUTIONEN HOLLUF-PILETINGKÆR,

Trabajo con niños de entre 3 y 6 años. Aprendí de este proyecto que desarrollar las habilidades lingüísticas de los niños significa mucho para las habilidades sociales de los niños. Cuando asisto más al juego de los niños, ayuda a que sus habilidades sociales y lingüísticas y, especialmente, los niños que tienen dificultades en situaciones de juego puedan tener acceso a un juego significativo. Este grupo a menudo no tenía ningún compañero o amigo con quien jugar. Ahora repito más a menudo las palabras que los niños intentan decir o desarrollo el vocabulario que ya tienen. He hablado de ese enfoque con mis colegas y estamos en un proceso de cambio de nuestras prácticas debido a este proyecto. Ahora estos niños tienen acceso a mejorar sus habilidades y tener juegos significativos cuando asisto en diferentes posiciones del rol del maestro en los juegos. Mi mayor experiencia sorprendente es que mi participación en el juego de los niños y el cambio de roles de los maestros es la mejor manera de desarrollar las habilidades lingüísticas de los niños.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El desarrollo del lenguaje reúne todo en el proyecto Playing. Para facilitar el desarrollo del lenguaje de los niños, los profesionales de ECE deben estar presentes en el juego de los niños. El desarrollo del lenguaje puede beneficiarse de los diferentes roles de los profesionales de ECE, pero es importante guiar a los niños y brindarles experiencias que amplíen su lenguaje y sus habilidades comunicativas. Fundamental para beneficiarse del lenguaje de los niños también ha sido el uso de diferentes recursos comunicativos en el papel

Proceso de revisión por pares

FONDO

El proyecto de Playing preveía que una parte importante de las actividades se centrará en la revisión por pares realizada en cuatro entornos de ECE diferentes (Bélgica, Suecia, Italia y España) de los socios del proyecto. A través de este resultado, los socios querían crear un conjunto de herramientas útil para posiblemente evaluar todos los servicios de ECE en Europa sobre la implementación correcta de metodologías de aprendizaje basadas en el juego en actividades de juego simbólico, pero también definir una metodología para llevar a cabo una revisión internacional por pares. El objetivo del proceso de revisión por pares fue:

- MEJORAR LA PRÁCTICA PERSONAL CONTINUA
- PARTICIPAR EN UN DEBATE REFLEXIVO, CONSTRUCTIVO Y ANALÍTICO CON UN COMPAÑERO SOBRE EL USO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE BASADAS EN EL JUEGO
- COMPARTIR BUENAS PRÁCTICAS Y PERMITIR EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO.

de los profesionales de ECE para fortalecer el lenguaje. El lenguaje corporal, las imágenes, las experiencias y los materiales son ejemplos de tales recursos que los profesionales de ECE han utilizado para enriquecer los entornos de ECE y contribuir a crear entornos y contextos estimulantes del lenguaje.



La revisión por pares desarrolló criterios explícitos y definidos para los revisores que pueden guiar a los revisores a lo largo de todo el proceso de revisión por pares, empezando por cómo iniciar la revisión por pares, cómo organizar la visita de pares, cómo escribir los informes y proporcionar comentarios constructivos.

El desarrollo del resultado de la revisión por pares ha sido complementario al desarrollo de la metodología de capacitación, ya que evalúa qué parte de la metodología basada en el juego ofrecida se ha puesto en práctica con éxito en el entorno de ECE revisado.

El kit de herramientas para la revisión por pares incluye varios materiales, que han sido probados durante las diferentes revisiones por pares realizadas y modificados, si es necesario, para permitir una mayor efectividad:

1. DIRECTRICES PARA PARES
2. AUTOINFORME PARA PLANTILLAS DE EVALUACIÓN.
3. PLANITLLA DE ENTREVISTA Y PAUTAS PARA EL ANÁLISIS Y EVALUACIÓN
4. PLANTILLA DE INFORME FINAL
5. ESTRATEGIA DE MEJORA DE LOS LINEAMIENTOS ESCOLARES REVISADOS

Todo el conjunto de herramientas con las plantillas está disponible en inglés, sueco, italiano, francés, flamenco, danés y español en el sitio web del proyecto Playing.

ÁREAS DE CALIDAD EN EL PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

Durante el proceso de revisión por pares, se destacaron las siguientes áreas de calidad tanto en el autoinforme, la observación y las entrevistas. Se eligieron los aspectos porque están estrechamente relacionados con la forma en que se puede llevar a cabo el aprendizaje basado en el juego en un entorno de ECE.

- Papel del practicante
- Entorno
- Materiales
- Organización
- Niños

Papel del practicante

En el rol del área de calidad, se destacaron los siguientes aspectos: tipo de rol, flexibilidad en el cambio de roles, interacción, estimulación de la comunicación/lenguaje y orientación grupal versus orientación individual.

Las observaciones muestran que los practicantes observados asumen (consciente o inconscientemente) diferentes roles en las situaciones. También era común que el practicante tuviera un rol específico cuando comenzaba una actividad y luego cambiaba varias veces durante la actividad. El modelo con diferentes tipos de roles, como por ejemplo presentador, ayudante, observador o cojugador, ayudó a identificar y categorizar diferentes roles durante las sesiones de juego. El modelo también ayudó a ver si algunos roles eran más comunes en un contexto que en otros. La reflexión sobre los diferentes roles concluyó que algunos roles pueden ser más difíciles de adoptar que otros y que puede tratarse de aquello con lo

que te sientes cómodo como persona. Por ejemplo, tradicionalmente usted, como profesional, a menudo puede haber tenido un rol de control o supervisión, lo que significa que el rol de co-jugador puede ser más difícil de adoptar. En tal caso, es necesario intentar activamente cambiar su papel y acción.

En relación con los roles, la atención se centró también en la flexibilidad en el cambio de roles. Esto significó, por ejemplo, hasta qué punto los profesionales fueron capaces de cambiar sus diferentes roles en términos de cómo se desarrolló la actividad. Las observaciones muestran que cambiar de roles es más fácil si el profesional ha tenido la oportunidad de reflexionar de antemano sobre qué diferentes roles serían más adecuados en situaciones específicas. Otro factor importante es que también si te sientes seguro de la situación, es más fácil adaptarte y cambiar de roles en relación a lo que la situación requiere.

Los aspectos de interacción y estimulación de la comunicación/lenguaje están estrechamente relacionados. Las observaciones muestran que la interacción difiere. Una reflexión en la revisión por pares fue que incluso aquí es importante tener un "objetivo comunicativo" con la actividad. En la práctica, se mostraron ejemplos cuando los maestros planearon ayudar a los niños a adquirir conocimientos sobre diferentes frutas. A pesar de un objetivo formulado, puede ser difícil recordar trabajar activamente con la comunicación.

Con relación a los niños más pequeños, las observaciones muestran que en muchas ocasiones la interacción fue principalmente con el practicante. Este resultado enfatiza la importancia de desarrollar patrones de interacción que apoyen la interacción tanto entre el profesional y los niños como entre los propios niños.

¹ In the peer-review material we used the concept teacher. For the sake of consistency in this text, we use the term 'practitioner' here.

Ambientes

En el entorno del área de calidad, durante las observaciones se utilizaron los siguientes criterios: exterior/interior, preparación del espacio, reconocibilidad del espacio e inspiración. Las observaciones muestran que los entornos de ECE participantes tenían condiciones espaciales muy diferentes en relación con los aspectos ambientales.

En algunos de los entornos, el acceso al ambiente al aire libre era limitado y, por lo tanto, los niños no tienen la posibilidad de pasar tanto tiempo al aire libre. Esto también puede ser un aspecto cultural en términos de cómo se ha organizado tradicionalmente la educación ECE. En los países nórdicos, el ambiente al aire libre es muy valorado en los entornos de la CE y, a menudo, una gran parte del día transcurre al aire libre. Durante las observaciones se reconocieron estas diferencias tanto en relación con la condición como con las tradiciones de la CE.

En la mayoría de los casos, el ambiente interior era más elaborado que el exterior, con espacios más considerados que podían invitar a oportunidades de juego. Una excepción a esto fueron los entornos danés y sueco, donde había menos distinción entre ambientes interiores y exteriores. Las observaciones también muestran que las actividades a menudo se desarrollaron en un "flujo continuo". Esto significaba que una actividad podía comenzar en el interior y luego continuar y desarrollarse al aire libre. Este tipo de observaciones inspiraron "nuevas ideas" sobre cómo se podría elaborar el entorno para contribuir a mejorar y apoyar el juego de los niños. El tiempo de preparación de los profesionales de ECE antes de una actividad suele ser limitado. Por lo tanto, una fortaleza que se reconoció durante las observaciones fue el uso de las llamadas "salas de usos múltiples".

Esto significa que una habitación puede tener muchas funciones diferentes durante el día. Este tipo de flexibilidad puede contribuir a brindar a los niños una variedad de repertorios de diferentes oportunidades de juego.

Las observaciones también muestran que en algunos casos los niños y su juego deberían haberse beneficiado si el entorno hubiera sido más inspirador. Aquí también es importante mirar más de cerca aspectos de género como cualquier espacio asociado a un género específico, lo que significa que, por ejemplo, solo las niñas o solo los niños eligen jugar allí. En los centros preescolares suecos, los tradicionales rincones de juego familiar se han visto cuestionados, por ejemplo, mezclando diferentes tipos de juego entre sí.

En conclusión, esto muestra la importancia de que los profesionales tengan una idea clara del entorno en el que viven los niños. También es importante observar continuamente el entorno y ser flexible y capaz de cambiarlo en función de las necesidades del grupo de niños.

Materiales

La tercera área de calidad fueron los materiales y para evaluarla se utilizaron los siguientes criterios durante la revisión por pares: presentación, introducción del material, cantidad, calidad, tipo de material y accesibilidad. Los materiales están relacionados de muchas maneras con el medio ambiente y, por lo tanto, muchos de los argumentos anteriores también pueden transferirse a la discusión de los materiales.

Para mejorar el juego de los niños, es importante que los niños tengan acceso a materiales que los estimulen y promuevan diferentes formas de juego. Los materiales pueden ser cerrados o abiertos, es decir, podría ser, más o menos, "dado" cómo se podría usar un material.

En el entorno de ECE es importante que los niños encuentren diferentes tipos de materiales. Otro tema a considerar es cómo los diferentes materiales se hacen accesibles a los niños; ¿Están los materiales colocados al nivel de los niños para que puedan alcanzarlos? ¿Necesitan pedir permiso antes de usar los materiales?; ¿Se presentan los materiales de manera atractiva?; ¿Cómo se agrega y elimina material para ofrecer variedad y curiosidad?



Ejemplos de diferentes tipos de materiales (fijos, abiertos y naturales) para facilitar diferentes tipos de juego en el entorno ECE (Escola Sant Josep, Municipio de Parma, Municipio de Linköping).

Organización

La organización no es el enfoque principal del proyecto Playing, pero aún así es importante reconocer la importancia de las diferentes condiciones organizacionales porque pueden afectar las posibilidades en el trabajo en general. La organización puede ser sobre el tamaño del grupo, la cantidad de profesionales de ECE que trabajan con un grupo, qué instalaciones y ambientes al aire libre están disponibles o cuál es la asignación que tienen varios entornos de ECE. En IO1, mapeo del aprendizaje basado en el juego como método de enseñanza [Enlace a IO1] puede leer más sobre los currículos nacionales y el juego en los países participantes.

Niños

Aunque las prácticas de ECE están en el centro de atención, también es importante tener en cuenta las acciones y oportunidades de los niños en diferentes situaciones. La práctica pedagógica, el juego y la enseñanza son interactivos, lo que significa que no es tan simple como que los practicantes puedan diseñar actividades y obtener un resultado determinado. Más bien, es importante en cada situación ser sensible a las acciones de los niños y estar preparado para cambiar la actividad en función de su forma de actuar. En cada situación, el practicante de ECE necesita ser sensible a los niños pero también reconocer a los niños como actores. Los propios pensamientos y experiencias de los niños son una herramienta educativa importante y la capacidad del practicante para incorporarlos en las actividades en curso, cambiar su propio papel en función de lo que hacen los niños o dejar que los niños participen en cómo se desarrolla el juego es una parte importante de la enseñanza juego receptiva.

La capacidad de los profesionales para hacer esto se observó en las revisiones. Otro aspecto importante que surgió en las revisiones fue cómo reaccionaron los niños a las diversas actividades, por ejemplo, hasta qué punto participaron, mostraron compromiso o se comunicaron. Algo que es importante al observar las acciones de los niños es tener cuidado con lo que se puede ver. De lo contrario, es fácil que, como adulto, vaya a sus propias ideas sobre qué son los niños y cómo deben comportarse los niños.

Cuando se va a observar la participación de los niños, es importante ir a descripciones concretas de lo que está sucediendo en lugar de atribuir diferentes sentimientos a los niños por lo que está sucediendo. Un ejemplo podría ser el siguiente:

EJEMPLOS NACIONALES

En relación al proceso de revisión por pares, queremos dar dos ejemplos nacionales, un reflejo general de Dinamarca de la experiencia general de estar en este proceso, y un ejemplo de trabajo específico con dos de las áreas cualitativas (ambiente y materiales) de Suecia.

UNA HISTORIA DE CAMBIO UCL: ENFOQUE EN LA METODOLOGÍA Y EL PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

Trabajo en UCL, University College Lillebælt, y trabajo como consultora y maestra en el área preescolar. En mi trabajo, a menudo salgo a observar tanto a los niños como al personal para apoyarlos posteriormente en los desarrollos y cambios en la práctica cotidiana concreta. Antes de unirme a Erasmus, traté de encontrar diferentes herramientas que pudiera usar al observar. No funcionó del todo, así que tuve la práctica de escribir lo que veía y escribir el diálogo que escuchaba entre niñas/niños y niños/pedagogos.

Después de participar en Erasmus, he descubierto la posibilidad de trabajar de forma más sistemática con mis observaciones. Tiene mucho sentido usar las cinco perspectivas: rol del maestro, ambiente, materiales, organización y entre los niños. Posteriormente lo hice de modo que todavía escribo lo que veo y escucho. Lo nuevo es que en los procesos de reflexión posteriores utilizo las cinco perspectivas para analizar nuestras observaciones. Esto trae consigo el cambio de que, en mayor medida, vemos muchos más factores que podemos cambiar en el ambiente de aprendizaje de los niños y en sus procesos de aprendizaje. Mi nueva experiencia es que nos hemos vuelto más matizados y más sistemáticos en nuestras reflexiones sobre la práctica.

UNA HISTORIA DE CAMBIO DE UN ESPACIO 'OLVIDADO' DEL MUNICIPIO DE LINKÖPING, SUECIA

Juntos, educadores y niños desarrollaron un entorno de aprendizaje preescolar utilizando una forma sistemática de trabajo. Queremos diseñar un entorno de aprendizaje limitado e inspirador que cree oportunidades para jugar e interactuar, lo que puede llevar a aprender juntos. Habíamos observado un área olvidada junto a unas ventanas. Allí había un banco y materiales, pero los niños nunca parecían usarlos. Queríamos cambiar este entorno de aprendizaje limitado "el banco", agregando materiales exploratorios para atraer a los niños a jugar y aprender. También movimos el banco para que los niños pudieran trabajar más juntos. Diseñar un entorno de aprendizaje inspirador en el departamento que atraiga a los niños a jugar y aprender y cree condiciones para la interacción. También queríamos inspirar a los niños a explorar el material en el entorno de aprendizaje y hacer que los niños fueran conscientes de las funciones y conceptos del material. También queríamos que los niños sintieran curiosidad por interactuar en el entorno de aprendizaje tanto entre ellos como con los pedagogos. Lo que vimos fue que este lugar en desuso comenzó a atraer a los niños, esto estaba relacionado tanto con los nuevos materiales como con la nueva disposición de los muebles. Cambiar un entorno estimula la curiosidad de los niños, pero también era importante que los materiales fueran interesantes para los niños.



"El banco" después de los cambios

4. Evaluación



En cada actividad que se ha llevado a cabo la evaluación ha sido de suma importancia. El cambio de práctica debe verse como parte de un proceso en el que cada cambio implementado debe evaluarse, ya que es posible que los cambios que realice no obtengan los resultados esperados.

Las prácticas educativas son relacionales e incluso si los profesionales de ECE planean un cambio específico para obtener un resultado determinado, la implementación del cambio también depende de los niños y los factores contextuales.

Esto también significa que la misma acción puede resultar en diferentes cambios en diferentes escenarios o situaciones.

Por ello, el proyecto playing ha utilizado un modelo de trabajo con el cambio inspirado en la investigación-acción. En tal modelo, la evaluación se realiza durante todo el proceso.

5. Reflexiones finales



En esta parte final, primero daremos ejemplos de cada organización nacional de lo que ha significado el proyecto Playing en sus organizaciones y luego resumimos las experiencias comunes y las conclusiones del proyecto.

RESULTADOS GENERALES PARA LOS SOCIOS NACIONALES



BÉLGICA. ELMER

Bajo la guía de nuestro entrenador pedagógico, ya teníamos la experiencia de organizar reuniones periódicas de reflexión con los maestros. Queríamos usar esta experiencia en el proyecto de Playing, ¡y funcionó! Los maestros, el personal y el entrenador pedagógico comenzaron a experimentar con el juego simbólico en los grupos y compartieron ideas y actividades durante las reuniones. En cada reunión se volvían más entusiastas. Con la ayuda de la revisión por pares, primero pudimos mostrar en qué trabajamos. En segundo lugar, recibimos comentarios muy útiles, específicamente sobre la necesidad de centrarse más en la adquisición del lenguaje de los niños y la interacción entre los niños. Elaboramos una herramienta de autoevaluación para la estimulación del lenguaje y un “círculo de juego” como instrumento para mantener lo aprendido en nuestra organización.

ESPAÑA. ESCOLA SANT JOSEP

El papel del juego y el impacto del proyecto: Siempre tratamos de aprender a través del juego y el aprendizaje experiencial. Utilizamos juegos a diario para que los niños aprendan diferentes conceptos de nuestro plan de estudios de educación preescolar. También utilizamos algunas fichas, pero siempre después de una actividad y con un motivo previsto. El papel del juego es muy importante: juegos meramente relacionados con el cuerpo (con pies y manos), manejo no planificado de objetos, exploración y prueba específicas de objetos, juegos orientados a funciones (por ejemplo, uso de pinzas para la ropa en una línea), juegos simbólicos, utilizando juguetes para aprender situaciones reales de la experiencia cotidiana del niño (compras, ir al médico/peletero) - jugar e inventar situaciones ficticias, utilizando las nuevas tecnologías para juegos interactivos. El proyecto nos hizo darnos cuenta de que debemos pensar fuera de la caja: usar diferentes espacios, no solo las clases para diferentes actividades (por ejemplo, el pasillo para jugar libremente); utilizar materiales naturales, reciclables y sencillos para el juego simbólico; dedicar más tiempo a hacer la observación y crear gráficos para ello; discutir el papel de los profesores durante las reuniones y probar diferentes enfoques; hemos decidido crear espacios para la práctica de la escritura.

SUECIA. MUNICIPIO DE LINKÖPING

Creemos que el proyecto nos ha demostrado que el juego tiene un papel central en los preescolares suecos. En nuestra organización, hablamos mucho sobre la competencia lúdica y trabajamos con la capacidad de respuesta lúdica antes del proyecto. Utilizamos discusiones con compañeros para visibilizar los conceptos y adherirnos a las preguntas y acciones de los niños. Nuestros valores se reflejan en el juego, aspectos sociales, escuchar a los niños, la perspectiva del niño, nuestra perspectiva infantil. Gracias al proyecto, hemos mejorado aún más en poner palabras para jugar a la enseñanza receptiva y podemos reflexionar sobre lo que realmente es en un nivel más profundo, y entendemos la importancia del juego para el proceso de aprendizaje de los niños. ¡Cuanto más sepas, más seguro estarás! Aprender a través del juego a menudo facilita que los niños quieran saber más y comprender resúmenes que son difíciles de entender de otra manera. El proyecto también nos ha ayudado a reflexionar y cambiar nuestros roles en diferentes situaciones. Podemos observar situaciones con los niños en las que actuamos de manera diferente. Hemos estado trabajando con roles en juego antes del proyecto. Conciencia de cómo actúas en el juego, una conciencia como pedagogo, y cómo asumir diferentes roles. Hemos mirado observaciones grabadas para reflexionar sobre esto. En este aspecto, el proyecto ha estado muy en línea con nuestro trabajo en curso en esta área. Las observaciones que hicimos en el proyecto nos han dado una mayor conciencia y conocimiento para ver la "capacidad de respuesta al juego".

DINAMARCA. BØRNEINSTITUTIONEN HOLLUF-PILE TINGKÆR

El papel del juego y el impacto del proyecto:

Los efectos de este proyecto han tenido un gran impacto en nuestra organización. Poder centrarnos en el tema del papel de los adultos en el juego infantil ha hecho que toda la organización hable sobre este tema. ¿Asistimos lo suficiente? Si no, ¿por qué? ¿Cómo podemos hacer que todos los miembros del personal conozcan sus funciones y trabajen con ellas? ¿Cómo podemos organizar reuniones de reflexión para discutir la calidad de nuestro trabajo y así garantizar la calidad del juego para

los niños?

Hemos tenido muchas reuniones para discutir esto y asegurar la equivalencia dentro de la organización. Cada uno de nuestros ocho jardines de infancia y guarderías tiene programados

“

ITALIA, MUNICIPIO DE PARMA.....

¿Qué significó el Proyecto SERN para nosotros?

- El compartir entre diferentes profesionales sobre el tema del juego tuvo una gran influencia en nuestra formación.
- El diálogo entre diferentes enfoques pedagógicos y realidades culturales creó una comunidad de adultos y niños.
- La posibilidad de visitar y conocer diferentes servicios de EPI gestionados de diferentes formas, públicos y privados, nos dio una perspectiva diferente sobre las organizaciones pedagógicas y los temas educativos.
- Hemos comprendido mejor el papel de los profesores y educadores en el juego infantil. La importancia del lenguaje y de los códigos simbólicos en la comunicación entre niños y niñas y adultos es otra adquisición importante.
- Hemos conocido diferentes formas de diseñar y organizar espacios y materiales educativos en relación con el proyecto pedagógico de los diferentes servicios visitados.
- Hemos desarrollado una visión más amplia del enfoque pedagógico de 0 a 6 años.
- Hemos aprendido a construir una evaluación que nunca es definitiva pero que siempre debe verse en relación con el contexto observado. El carácter provisional de la evaluación subraya la importancia de la mirada con la que se mira.
- El viaje físico: estar físicamente en un espacio diferente es una extraordinaria fuente de aprendizaje.
- La revisión por pares (aprender por experiencia) fue el intercambio por excelencia, el grupo de coordinación (aprender reflexionando) representó la reflexión y sistematización de ideas. Sin embargo, estos dos momentos estuvieron en constante diálogo constructivo. El relanzamiento del proyecto estuvo basado en esta generatividad de intercambio.
- El número de grupos que viajaron permitió un constante intercambio y comparación durante la visita, lo que aumentó el conocimiento y el intercambio de puntos de vista.

DISCUSIONES FINALES

Queremos terminar este informe haciendo una reflexión general sobre lo que ha significado el proyecto Playing para los socios participantes y cómo la cooperación europea puede contribuir a desarrollar un aprendizaje basado en el juego.

Como muestran las descripciones nacionales, los procesos y las lecciones aprendidas del proyecto han sido diferentes. Cada socio tiene sus propias condiciones únicas y ECE se organiza de diferentes maneras en diferentes contextos nacionales.

Los objetivos de ECE también difieren entre países. Esto significa que el espacio para el juego y la visión del rol del juego en ECE variaban cuando comenzamos el proyecto. Por lo tanto, trabajar con exactamente los mismos cambios no era realista. En cambio, se puede decir que el proceso de trabajo descrito en este informe se basa en dos cosas:

1) las condiciones y la autoevaluación de la organización individual, y 2) el intercambio de experiencias y la reflexión común entre los socios europeos.

Esto significa que la metodología de formación se puede aplicar en diferentes tipos de organizaciones, independientemente de que el juego tenga un papel central o periférico desde el principio.

En el proyecto ha sido importante partir de las necesidades de cada socio. Desarrollar una enseñanza sensible al juego no se ha tratado de que todos hagan lo mismo, sino que cada socio dentro de los marcos comunes haya realizado los cambios apropiados para su práctica. Esto se ha hecho valorando y reflexionando sobre lo que sucede en la propia organización y a partir del mapeo de prácticas, participar en conversaciones y discusiones conjuntas sobre las áreas de enfoque del proyecto. Las discusiones conjuntas han sido importantes para desafiar la visión y la comprensión de la propia práctica y lo que se necesita desarrollar, ya que una visión externa puede ayudarnos a ver lo que damos por sentado. El proceso de revisión por pares también ha sido fundamental para el aprendizaje transnacional. Al participar en las actividades de los demás y poder revisar lo que está sucediendo en la enseñanza de manera estructurada, hemos podido contribuir con nuestras perspectivas sobre lo que está sucediendo en los diferentes contextos nacionales, pero también traer buenos ejemplos a nuestras propias organizaciones.

Trabajar con una pierna en la propia organización y una pierna en la colaboración europea también ha significado que los diferentes socios hayan alcanzado diferentes resultados ya que el juego, los roles de los adultos y el trabajo de desarrollo del lenguaje se han basado en las necesidades locales. Sin embargo, esto ha tenido lugar dentro de un marco común en el que, a través de diversas actividades reflexivas, nos hemos ayudado mutuamente a desafiar y cambiar nuestras organizaciones y la enseñanza de los niños pequeños. Trabajar de esta manera en base a las necesidades de las propias organizaciones contribuye al desarrollo empresarial sostenible.

REFERENCIAS

- Avenstrup, K. & Hedecek, S. (2022). Kom ind i legen! Fælles legemanuskripter som pædagogisk metode. Dafolo.
- Bateson, G. (1972). The care and education of young bilinguals; an introduction for professionals. *Multilingual Matters*.
- Broström, S. (2002). Børns sproglige læring via leg, *Nordisk tidsskrift for specialpædagogikk*. Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2002). Børns lærerige leg, *Psyke & Logos*, nr. 23, pp. 451 – 469. Dansk Psykologisk Forlag
- Cartmel, J., Macfarlane, K. & Casley, M. (2012). Reflection as a tool for quality: Working with the National Quality Standard, *Research in Practice Series*, 19(4). *Early Childhood Australia*.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik. Liber.
- Christie, J. (2005). Enriching Classroom Play: Teaching Strategies and Facilitation Techniques. In Johnson, J.E, Christie, J. & Wardle, F. (eds.). *Play, Development and Early Education*, pp. 260-284. Pearson Education.
- Elkonin, D. (1978). Legens psykologi. *Progress*
- Ercan, Z.I., & Perkins, K. (2017). Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 342-354, [10.1080/10901027.2017.1394935](https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1394935)
- EVA (2017): Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning, Danmarks evalueringsinstitut.
- Franck, K. & Glaser, V. (2014). Rett til medvirkning for barn med særskilte behov. In Sjøvik, P. (ed.) *En barnehage til alle*. Universitetsforlaget.
- Jalil, S. & Abu Bakar, M. (2006). The Influence of Symbolic Play on Early Literacy Development. Paper presented at the APERA Conference 2006, 28 – 30 November 2006, Hong Kong.
- Jørgensen, L.S. (2019) Pædagogens deltagelse i små børns leg. In Sønnichsent, L. H. & Jørgensen, H. H (eds.). *Legens magi*, pp. 111–125. Akademisk Forlag.
- Kamp, M. (2018). Børn bruger sproget mest i legen; *Børn&Unge* (05:44-45).
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grundlag for deltagelse i lek. In Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (eds.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2020). "Vi har väldigt lite tid för varandra här": Temporala och spatiala förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem. *Utbildning & Lärande*. 14(1), 121–138.
- Lago, L., Elvstrand, H., Antesten, B., Källman, J., Rydell, E., Vall, K. & Waldeck, A.-S. (2022). Ett gemensamt fokus: Att bygga kulturer för samverkan mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(2), 22-40. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3737>
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64(2), 348-371. <https://doi.org/10.2307/1131255>
- Lillemyr, O.F. (2009). Taking play seriously: Children and play in early childhood education: An exciting challenge. IAP, Information Age Pub.
- Lundberg, I. (1984). Metakognition og læsning. In Høsen, T & Lundberg, I (eds). *Leseferdighed og skapende lesning*. Universitetsforlaget
- Olsen, T. M. (2015). Uteleg som språklæringsarena. In Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (eds). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget
- Pellegrini, A.D., & Galda, L. (1990). Children's play, language, and early literacy. *Topics in Language Disorders*, 10(3), 76–88, <https://doi.org/10.1097/00011363-199006000-00008>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Dordrecht, the Netherlands: Springer, <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-15958-0>
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play, *Early Education and Development*, 28:3, 274-289, [10.1080/10409289.2016.1220771](https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771)
- Ritblatt, S.N., Garrity, S., Longstreth, S., Hokoda, A., & Potter, N. (2013). Early Care and Education Matters: A Conceptual Model for Early Childhood Teacher Preparation Integrating the Key Constructs of Knowledge, Reflection, and Practice, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 46-62, [10.1080/10901027.2013.758537](https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758537)
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutioner. In Klitmøller, J. & Sommer, D. (eds). *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag.
- Vedeler, L. (1987). Barnets kommunikasjon i rolleleg. Universitetsforlaget.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2020). Kort og godt om leg. Dansk psykologisk forlag





PROYECTO PLAYING

www.playing-project.eu



 @Playingproject



Comune di Parma



Børneinstitution
Holluf Pile - Tingkær