

- Capítulo 10 -

La experiencia del laboratorio de juego virtual para maestras y maestros en formación de educación inicial y preescolar

Autora

Jenny Karina Bautista Sabogal: Licenciada en educación infantil, magister en desarrollo educativo y social, doctoranda en Ciencias de la Educación. Actualmente coordinadora de la licenciatura en Educación para la Primera infancia del Politécnico Grancolombiano. Experta en temas relacionados con la historia de la infancia, las infancias, el juego, pedagogía y currículo. Maestra e investigadora comprometida en escenarios donde se mueven las infancias, 15 años de experiencia en diferentes contextos formales y no formales de educación.

Correspondencia: jkbautista@poligran.edu.co

Resumen

Esta propuesta tiene como objetivo diseñar un laboratorio de experiencias de aprendizaje inmersivas para las maestras en formación de la licenciatura en Educación para la Primera Infancia, que tenga como eje transversal el juego y sus potencialidades para el trabajo pedagógico y educativo con niños y niñas de 0-6 años. El diseño pedagógico parte del aprendizaje experiencial y se combina con la resolución de casos educativos donde las futuras maestras diseñan ambientes de juego para sus estudiantes con un propósito de enseñanza definido, logrando un ejercicio de apropiación necesario para su quehacer docente. El diseño de la experiencia de aprendizaje significó la construcción de un laboratorio virtual con elementos 3D como avatares, niños, elementos de juego infantil, escenarios áulicos para la primera infancia; asimismo, se realizó el diseño de contextos escolares y la redacción de casos de estudio, todo integrado en el software. El resultado es un laboratorio de juego infantil para las maestras, único en su clase.

Palabra clave: Juego, jugar, niños de 0-6 años, maestras, ambientes lúdicos de aprendizaje, intencionalidad pedagógica.

Introducción

El juego es uno de los elementos más importantes para el desarrollo infantil, no sólo porque le permite al niño desarrollar sus capacidades, descubrir mundos, desinhibirse de forma natural, sino que también es un potenciador para el aprendizaje; por eso se vuelve fundamental para las maestras -además de comprender y conocer las posibilidades del juego- atreverse a explorarlo para de esa manera aprovecharlo en su práctica de enseñanza y en la construcción de ambientes para los niños.

Esto condujo al diseño de una estrategia de enseñanza pensada para estudiantes de licenciatura en educación para la primera infancia -que serán futuras acompañantes de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las infancias de nuestro país- con la pretensión de que exploren el juego infantil, lo recreen y diseñen escenarios para su despliegue.

El presente proyecto aborda la construcción de un laboratorio de juego para maestras de educación inicial y preescolar; para ello, cuenta con escenarios de realidad virtual que recrean los espacios educativos y con elementos que pueden usar para la creación de ambientes. Parte de la simulación de maestros jugando como niños, luego proceden a experimentar con diversos elementos que permiten comprender el sentido de los mismos en los propósitos de desarrollo de la educación inicial. Posteriormente, las maestras deben diseñar ambientes de juego para sus estudiantes en un contexto áulico; el proceso finaliza con el diseño de ambientes de juego para contextos sociales presentes en el país donde el reto es usar intencionalmente elementos del contexto para propiciar y promover el juego en los niños y las niñas.

Marco teórico

Problemática que atiende

La propuesta se plantea desde dos frentes problemáticos importantes:

- i. Desde la formación de maestras y maestros de educación inicial y preescolar.**
- ii. Desde aportes a la cualificación del programa de Licenciatura en educación para la primera infancia posteriormente denominado Educación Infantil.**

i. Desde la formación de maestras de educación inicial y preescolar: El juego es un reflejo de la realidad social y cultural de los territorios; a través del juego los niños representan construcciones y reflejan desarrollos de su vida cotidiana y de sus contextos particulares, es la forma como ellos van elaborando el mundo dentro de una experiencia espaciotemporal que va configurando su identidad. Gracias a la comprensión de la importancia del juego y de su relación con el desarrollo integral de las infancias, es posible transformar las relaciones familiares, comunitarias y sociales y con ello los problemas que se consideran prioritarios. En este sentido, la apropiación no solo conceptual sino metodológica del juego permite proponer y propiciar proyectos y ambientes, pensarlos, planearlos, ejecutarlos y comunicarlos hacia un verdadero desarrollo integral. Nos interesa que las maestras en formación entiendan el juego como un elemento social, tal como lo plantea el MEN (2017, 16):

De la misma manera, el juego, desde el punto de vista social, es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos.

No obstante, algunas investigaciones han demostrado que existen varios obstáculos por los cuáles las maestras en ejercicio dejan de lado el juego, pues, a pesar de que entienden su importancia en la infancia desde lo conceptual, siguen implementando acciones que lo limitan o restringen. Todavía persisten en algunas maestras concepciones donde se instrumentaliza el juego y se aborda como una mera preparación para el siguiente nivel, perdiéndose el sentido real y desconociéndolo como una acción intrínseca, autotélica, que es parte del desarrollo natural del niño y de su socialización. Otras maestras ven el juego y la libertad de movimiento como un generador de indisciplina, también las hay que piensan que con el juego no se aprende nada, se pierde el tiempo; por el contrario, se ha demostrado que el juego -más allá de favorecer el aprendizaje- sirve para la construcción cultural, social y humanizadora del individuo (Durán y Pulido, 2018).

Desde otra perspectiva, el juego se limita en las prácticas de enseñanza debido a la tradición, refiriéndose a la forma como las maestras aprendieron y cómo lo replican en sus prácticas. Asimismo, esta tradición se refiere a que muchas maestras tienen prácticas de enseñanza inmutables, manteniéndose estáticas en el tiempo, Baracaldo (2011, 25) se refiere a este fenómeno de la siguiente manera:

Cuando pasado algún tiempo, se evalúa el espacio académico de la “práctica”, es posible encontrar que algunos estudiantes recurren a acciones acumuladas por la tradición escolar (...) estas acciones, repetidas por mucho tiempo, nos muestran que no sólo basta con la enseñanza de las didácticas específicas, sino que además, es necesario examinar estas actuaciones y quizá muchas otras, para poder hacer ver y hablar las huellas de la historia personal o las huellas de las múltiples relaciones que la atraviesan. Vestigios que quedan de las relaciones y que muchas veces son tan imperceptibles, que sólo es posible visibilizarlas cuando podemos volver sobre nuestras acciones.

Este panorama apunta a establecer que las maestras en formación tienen dentro del plan de estudios muchos elementos que les ayudan a comprender la importancia del juego en la primera infancia, e incluso escenarios de reflexión y de discusión frente al tema; sin embargo, hace falta un elemento que permita ir más allá de esa comprensión, que ayude en la apropiación del juego para que se vea reflejado en la implementación de sus prácticas, se pretende una acción real de la maestra en el diseño y construcción de ambientes y experiencias de juego significativo e intencional para los niños.

Winnicott, (1982) plantea que la construcción de la realidad se abre paso a partir del juego, por lo tanto, la apuesta inicial de este proyecto es diseñar una experiencia inmersiva de aprendizaje donde las maestras recreen la experiencia de jugar para que movilicen su sistema de concepciones y creencias sobre el juego expuestas anteriormente, y que posibilite la creación de ambientes de juego que conduzcan a niñas y niños al aprendizaje, la socialización, la interacción con sus pares, la construcción de mundos posibles, la apropiación de contextos sociales y culturales, así como la posibilidad de potenciar de manera integral sus habilidades. Tal y como lo sugiere Larrosa (2004), la experiencia es “eso que me pasa” y eso me significa que no solo se

vive, sino que atraviesa el ser, lo lleva a reflexionar, permea la subjetividad y logra transformación y, con ese pasa, al pasar por el sujeto deja una huella.

El juego es un elemento social porque permite a niñas y niños establecer vínculos con sus entornos tanto reales como imaginarios; asimismo, interrelacionarse con sus pares, con sus adultos y cuidadores, y algo fundamental, los vínculos con el contexto y el territorio. Como afirma Mantilla (1991, 4):

La antropología obliga a otra mirada sobre el juego infantil ya que rescata la importancia del análisis socio histórico, tanto en términos del contexto socioeconómico como en términos de los procesos de socialización concreta a los que se sujeta a los niños, por otra parte, la esfera Indica de la cultura es objeto de interpretación social y su práctica varía en diversas sociedades y tiempos.

Para que lo anterior ocurra se diseñó un ambiente inmersivo digital denominado Laboratorio de juego para maestras y maestros en formación de educación inicial y preescolar, donde las maestras -a través de un avatar de niño o niña- puedan vivir la experiencia de jugar dentro de escenarios de educación inicial y preescolar, lo que le permitirá coadyuvar no sólo a la creación de ambientes de juego, sino tener una intencionalidad clara de por qué y para qué los crea en función de los desarrollos de los niños y las niñas. Aquí es relevante resaltar dos miradas: 1. Winnicott (1963) la cual plantea que jugar es hacer, y hacer cosas lleva tiempo. Por lo tanto, jugar es hacer y es diferente a pensar o desear para que produzca, en sentido amplio, fantasías y simbolizaciones. 2. Mantilla (1991) explica que la experiencia y la actividad lúdica se vinculan de manera inmediata, natural y en algunas ocasiones, exclusiva con el niño. Ambos: sujeto y actividad, se encuentran entrelazados por razones extra sociales, a la manera de una pareja indisoluble y única determinada por factores mediados por procesos de desarrollo, sin dejar de lado factores socioculturales, esto permite ver el juego como una práctica social y no meramente infantil.

Estas dos premisas nos llevan a la pregunta: ¿Será que la posibilidad de las maestras de jugar en el marco de experiencias de juego propias de la infancia les permitirá deconstruir sus concepciones y creencias sobre este, para así crear ambientes de juego intencionados para los niños y las niñas con las que trabaja?

ii. Desde aportes a la cualificación del programa de Licenciatura en educación para la primera infancia, posterior denominación Educación infantil. Se aborda el documento maestro del programa en la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (IUPG), que expresa lo siguiente:

(...) el enfoque del Programa hace énfasis en el Juego y la Lúdica, tomando valor en la medida en que se debe insistir en la importancia del Juego en los niños y las niñas por el papel que tiene éste en la estructuración global del sujeto. En conclusión, la presente propuesta apunta a que, a lo largo de los años de funcionamiento del Programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, modalidad virtual, adquiera una identidad con características propias del enfoque teniendo como eje central en la formación el tema del Juego y la lúdica, permitiendo responder a las necesidades y requerimientos de las Instituciones donde nuestros futuros licenciados lleven a cabo sus prácticas formativas y su rol profesional. (Politécnico Grancolombiano, 2011, p. 135)

Los ejercicios de autoevaluación del programa, los diálogos con estudiantes y profesores del mismo, así como los procesos de Renovación de Registro Calificado han demostrado que, si bien hay algunas asignaturas que abordan el tema del juego en la formación de las futuras licenciadas, no es suficiente para poder respaldar el escenario de Énfasis que se le ha otorgado, por lo cual, nace una preocupación en torno a la promesa de valor y a la justificación del programa ante el MEN. Durante los últimos meses se han tomado medidas frente a esto, entre ellas el diseño y creación del laboratorio de juego, el cual se espera pueda solventar estas expectativas, y a su vez que sea un referente diferencial en otras licenciaturas para la primera infancia en modalidad virtual, todo ello Aunado al aporte en la formación de las y los estudiantes y en consonancia con los lineamientos curriculares expuestos por el MEN y la secretaría de Educación del Distrito en relación con el juego en educación inicial y preescolar.

En ese orden de ideas, se propone el laboratorio de juego como una experiencia de aprendizaje que acompaña y aporta al módulo de Pedagogía del juego y de la lúdica. Se espera que esta experiencia aporte también a los módulos de: estimulación temprana, la práctica II y III y proyectos de grado en relación con el

juego, en el programa actual, a arte, literatura infantil, expresión y comunicación, exploración del medio, estrategias pedagógicas para la educación inicial y preescolar y las prácticas pedagógicas, así como a los módulos de investigación en educación inicial y preescolar I y II. Se espera -de acuerdo con los resultados obtenidos con el laboratorio del juego- implementar en un futuro otros ambientes inmersivos para el refuerzo curricular y metodológico del programa.

Antecedentes

Son innumerables los recursos didácticos digitales que se encuentran en la web para niñas y niños, que van desde juegos educativos donde el estudiante responde una serie de preguntas, hasta juegos interactivos para jugar online; también se incluyen juegos de simulación infantil. La mayoría de estos juegos se centran en el repaso de contenidos, el mejoramiento de competencias y habilidades específicas, que se convierten en herramientas valiosas para que las maestras las integren a sus prácticas o sean emancipadores de los contenidos con sus estudiantes.

Salazar Hernández y Silva (2021) proponen espacios de encuentro educativo y recreativo entre padres e hijos, denominados juegotecas integrales, las cuales son itinerantes en los barrios de la ciudad de Medellín, Colombia, convirtiéndose en una propuesta educativa de extensión solidaria, que pretende propiciar espacios educativos y recreativos entre padres e hijos; allí se encuentran para jugar y empoderar al niño a través del juego, así como crear espacios de intercambio entre padres e hijos y favorecer el crecimiento personal del infante y fortalecer los vínculos afectivos con su familia.

Una propuesta similar se plantea en Buenos Aires, donde se implementan juegotecas con el propósito de garantizar el derecho al juego, formar y monitorear experiencias comunitarias y gestionar para las diferentes provincias la gestión de estas juegotecas (Guardia y Ayuso, 2000). También, Cortés Rodríguez y Forero Castañeda (2016) proponen una juegoteca itinerante como estrategia pedagógica cuyo propósito es la creación escrita, a través de escenarios de aprendizaje comunitarios.

Dentro de las experiencias encontradas, se destaca la de la Corporación Juego y Niñez denominada: Ludotecas – NAVES (niños aprendiendo, viviendo,

experimentando y socializando), la cual surge como una metodología para el desarrollo integral de la infancia que plantea escenarios para la libertad del juego y la participación del adulto. Además, cuenta con un facilitador denominado ludotecario o ludoeducador, quien acompaña el juego y lidera las actividades. Dichas ludotecas funcionan en diversas localidades de país (Corporación juego y niñez, 2009).

No se encontraron experiencias similares de juego para maestras en formación de educación inicial y primera infancia, aunque se hallaron investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de renovar las concepciones que sobre el juego tienen las maestras de primera infancia, como la realizada por Durán y Pulido (2018, 231), que relata:

Los trabajos desarrollados por el grupo reivindican la preponderancia de las creencias del maestro como un problema que requiere ser estudiado a profundidad para comprender desde adentro las prácticas y posibilitar así su transformación; si no se movilizan las creencias, difícilmente lo harán las prácticas. Al respecto, es preciso advertir que las creencias de los maestros se ven permeadas por lógicas que han surgido a lo largo de su experiencia y quehacer docente y, en consecuencia, es preciso entender que el sistema de creencias no es estático, sino que, más bien, se moviliza en ese trasegar del sujeto por diferentes contextos. Las creencias, como espejo para las maestras, han posibilitado movilizarlas en muchos casos, y transformar discursos y prácticas que han circulado en la escuela respecto al juego.

De igual manera, Fandiño, Durán, Pulido, Cruz (2016) mediante la observación in situ de las prácticas y las entrevistas exploratorias y a profundidad pudieron visibilizar y comprender por qué el maestro lidera determinadas experiencias relacionadas con el juego más ligadas con aspectos instrumentales y una concepción de juego como acción meramente infantil; su investigación aborda las creencias sobre educación inicial en estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Durán y Martín (2010) investigan sobre las creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Durán (2012) aborda

las creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social respecto a las rutinas en la educación inicial. Pulido, Martín y Durán (2012) las creencias sobre educación inicial en cuatro instituciones educativas distritales. Martín, Durán y Pulido (2011) las creencias sobre juego de profesores en Educación Infantil, que trabajan en contextos de inclusión.

La indagación de antecedentes no encontró experiencias similares que pretendan que las maestras -además de diseñar y crear ambientes de juego para niñas y niños- puedan justificarlos siguiendo una intencionalidad pedagógica en torno al desarrollo de propósitos de aprendizaje enfocados en la educación inicial y preescolar; por lo tanto, se plantea un diseño pedagógico empleando la metodología de investigación en diseño para la elaboración de un dispositivo didáctico que lleva a las maestras desde lo vivencial a lo situado.

Estrategia de enseñanza

Uno de los elementos a los que invita a pensar Shönn (1987) es la importancia de la reflexión y la acción en la práctica; es así como un laboratorio se convierte en un escenario de creación de diseño y de aplicación de las acciones pedagógicas. Es un escenario que invita a plantear y replantear estrategias que permitan un buen desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, en este caso particular, de las maestras en formación de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia.

Cuando se habla de un laboratorio también se pretende conjugar y entrelazar ideas, recursos, objetos, para posteriormente diseñar y crear nuevos elementos donde el ensayo y error permitan la experimentación e indagación de posibles soluciones; en este caso, el desarrollo de un laboratorio de juego permitirá a las maestras en formación preguntarse por esta actividad tan importante en niños y niñas y pensar en la necesidad de involucrar en ella intencionadamente sus procesos de desarrollo y de enseñanza. Es así como este laboratorio es una estrategia pedagógica que permite a las futuras maestras poner en juego sus conocimientos y creatividad para diseñar ambientes de juegos diversos con unas intenciones pedagógicas estructuradas, y seguir reconociendo en el juego las múltiples formas de construcción de subjetividad de los niños y las niñas.

Con esta intención, se pretende que las futuras maestras vinculen varias estrategias didácticas en relación con tres etapas fundamentales: 1. El reconocimiento de la importancia del juego, sus características como actividad rectora de la primera infancia, 2 El diseño y la creación de ambientes de juego y 3 La resolución de problemas o de casos específicos para la creación de ambientes de juego.

En el desarrollo de la primera estrategia planteada se busca que las maestras, a través de vivencias dentro de una simulación de juego en las primeras edades de los niños y las niñas, puedan integrar el reconocimiento de las experiencias que ofrece el juego. En este sentido, se pretende que a través de un avatar hagan uso de los diferentes instrumentos y elementos que el laboratorio les ofrece para jugar como si estuvieran viviendo una etapa específica de la infancia. Como plantea Dewey (1998), cuando experimentamos algo actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; la experiencia como ensayo supone cambio. Larrosa (2006) por su parte propone que la experiencia no es solamente un acontecimiento, sino que además es un evento que traspasa la subjetividad de quien la vive, es decir, no es algo pasajero, sino que “me pasa”, desde allí se propone que la experiencia que vivan las maestras traspase los imaginarios que ellas tienen del juego y desde allí poder transformarlo.

Entonces las maestras experimentan el juego, que en cierta medida, las hace niñas de nuevo. Para ello se proponen 4 edades (0 a 1 año, de 1 a 3, de 3 a 4 y de 5 a 6 años), ya que las experiencias de juego surgen y se transforman según la edad y se van complejizando a medida que el niño crece, es por ello que la maestra debe ser muy atinada al reconocer la transformación de vida de los niños, para desde allí proponer intencionalidades en relación con su desarrollo y enseñanza de manera oportuna. Estas transformaciones de vida son tomadas de las bases curriculares de educación inicial y preescolar (MEN, 2017) y dan línea a la organización de los ambientes en relación con los propósitos de desarrollo.

Estos momentos transformadores son:

- *Entre nacer y caminar, en los brazos del adulto y desplazarse por el espacio. (0-1 años)*
- *Hablar y explorar (1-3 años)*
- *Preguntar y representar el mundo. (3-5 años)*

- *Compartir y crear con otros (5-6 años)*

Por lo tanto, se diseñó para cada momento transformador un ambiente de realidad virtual donde la maestra pudiera experimentar con diversos recursos, juguetes y materiales del contexto, cómo juega el niño y jugar como si fuera una niña.

Vale la pena insistir en que el objetivo en un primer momento es que las maestras en formación experimenten las sensaciones o lo que ocurre con el niño cuando juega de manera natural. Cuando el niño juega imagina, fantasea, crea mundos posibles, establece diálogos con él mismo y con otros que ha creado, imagina ser otro, el juego le permite desarrollar la curiosidad y está ligado a una ventana hacia el conocimiento. De igual manera, le permite crear lazos de sociabilidad con pares y con adultos, expresar emociones y sentimientos de manera verbal y no verbal, asimismo, potenciar sus desarrollos corporales y estéticos, todo ello con la acción natural de jugar (MEN, 2014).

En estos ambientes se plantearon dos finalidades pedagógicas para las estudiantes:

(i). Narrar la experiencia de jugar, los recursos que usó, explicar por qué los escogió y la reflexión de jugar como una niña o niño.

(ii). Describir qué otros escenarios de juego podría la maestra crear con los recursos que seleccionó, con el fin de activar su creatividad y buscar diferentes usos a los elementos de juego.

El objetivo del segundo momento es que a través de una realidad situada basada en los contextos escolares de diferentes lugares de Colombia, las estudiantes logren crear ambientes de juego intencionados teniendo como premisas las transformaciones y los propósitos de desarrollo de la educación inicial y preescolar; se invita a las maestras a crear ambientes con recursos propios del contexto.

La educación en el último siglo vive una revolución que marca un rumbo diferente y determinante en cuanto a su historia, dado que invita a reflexionar y accionar sobre los procesos de aprendizaje que se promueven en las aulas de forma diferente, donde la mirada no está puesta solamente en el contenido, sino que prima el proceso que vive el sujeto (estudiante – maestro - familia), en la experiencia educativa, la cual abre nuevos caminos para construir y

reconstruir apuestas pedagógicas que tienen lugar en el aula y conectan con las realidades de los educandos. Tal y como afirma Bautista Sabogal (2020, pg.)

“Conscientes de la necesidad de estudiar los acontecimientos escolares que ocurren alrededor de las infancias y la manera en que estos están relacionados con las diferentes características de los espacios socio culturales, se plantea la necesidad de reconocer el territorio y sus particularidades como un punto de partida para abordar la educación infantil. Esta perspectiva se plantea como una respuesta al modelo de educación que ha permeado la escuela y que no reconoce la pertinencia de crear escenarios de aprendizaje que respondan a la realidad social, sino que por el contrario fijan una visión normativa que promueven un solo tipo de maestro y estudiante. Estos modelos además de ser descontextualizados descuidan los problemas que aquejan las comunidades donde hacen presencia las diferentes instituciones formales y no formales que acogen a las infancias”.

En este orden de ideas, esta propuesta busca que la enseñanza esté atravesada por acciones reales que conecten con la experiencia de vida de sus estudiantes, reconociendo la diversidad cultural, las características del contexto y las particularidades de niños y niñas, lo cual redundará en una pedagogía que es situada y que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje. (Díaz, 2006). Como explica Bautista Sabogal (2020, pg.), este tipo de aprendizaje busca dentro de la formación de maestras

(...) un aporte a las discusiones pedagógicas actuales que permita resignificar las prácticas pedagógicas tradicionales a través de una lectura más atenta al contexto. Desde esta perspectiva, el maestro enfrenta con sabiduría y creatividad situaciones que son impredecibles y que exigen soluciones inmediatas que quizá le otorgue la teoría, pero de las cuales podrá resignificar a la luz de la realidad educativa, haciendo de las aulas de clase verdaderos escenarios de investigación.

Así es como se pretende ubicar las experiencias de juego de los niños y las niñas en contextos reales, el laboratorio de juego para las maestras de educación inicial y preescolar posibilita la creación de ambientes de juego situados en diferentes contextos, pensados desde las transformaciones de vida de los niños y ligados a sus propósitos de desarrollo, una oportunidad para conectar el juego y el jugar con la realidad y las particularidades presentada en estas variables ya descritas.

Para que se logre el fin de la pedagogía situada existen muchas estrategias pedagógicas que aportan a la construcción de conocimiento, aquí se retoman tres estrategias, la creación de ambientes, la resolución de casos, el aprendizaje basado en problemas y la simulación, se tratará de describir cada una en relación con el propósito del laboratorio de juego.

La creación de ambientes de juego es una necesidad del aula de educación inicial y preescolar, y tiene que ver -como se ha expresado en este documento- con la importancia del juego y el jugar en las experiencias de vida de los niños y las niñas y en sus diferentes trayectorias de infancia. También se ha catalogado como una actividad rectora de la primera infancia en la ley 1804 de 2016, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre, que dispone en el Art. 5 que la educación inicial es un derecho y un proceso en el cual los niños desarrollan su potencial, capacidades y habilidades a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Por lo tanto, crear ambientes de juego es una tarea de las maestras y los maestros, pues si bien el juego es intrínseco al niño, son los maestros los que abren su posibilidad de despliegue a través de sus propuestas pedagógicas y como diría Rosa Violante (2011, pg.) seguirá siendo el niño el que le otorgue el carácter lúdico a esa propuesta.

Es importante resaltar aquí que las maestras -en su ejercicio de educar- crean escenarios de enseñanza donde particularmente el juego es un posibilitador, tal y como menciona Violante (2011, p. 12):

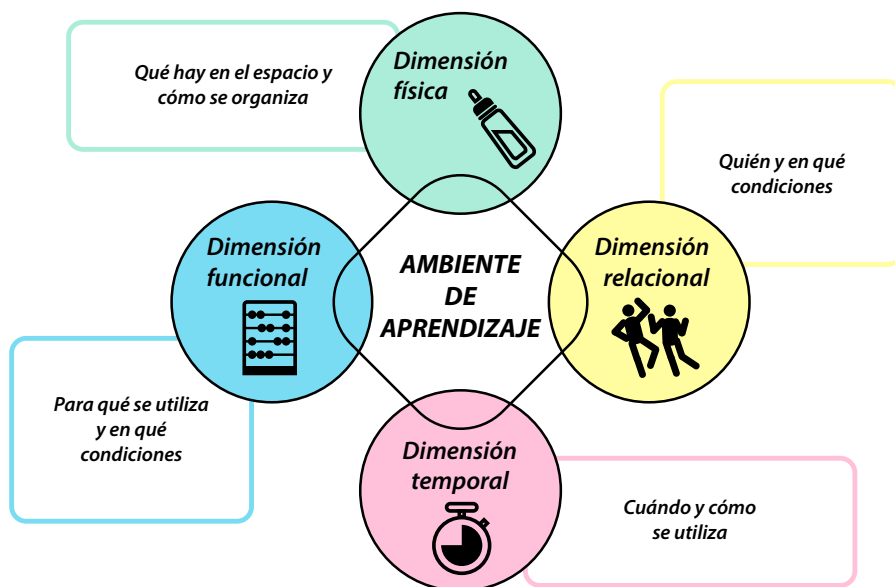
Consideramos que Juego y Enseñanza, ambos, han de ser ejes vertebradores de la propuesta educativa para el nivel inicial (...) las relaciones entre juego y enseñanza pueden expresarse considerando al juego (en tanto propuesta lúdica del docente) como contenido y medio privilegiado para enseñar diferentes saberes comprometidos en los diferentes juegos en el nivel inicial y (en tanto manifestación del niño) como un derecho de la infancia a ser respetado y atendido en la escuela infantil, rico en oportunidades para ampliar los aprendizajes a lograr por los niños; por lo tanto, es importante enseñar a jugar.

Desde esta orientación, las maestras y maestros posibilitarán esos escenarios de potenciamiento del juego enseñando a jugar y para ello crean escenarios

de entrada al campo lúdico y sugieren el uso de objetos estructurados y no estructurados en función de una experiencia lúdica rica en sensaciones, emociones habilidades, destrezas, curiosidad y aprendizajes.

Para este aspecto de creación de ambientes de juego, se retoma la propuesta por dimensiones de Iglesias Forneiro (2008) quien explica que existen cuatro dimensiones interrelacionadas, la dimensión física, la dimensión funcional, dimensión temporal y la dimensión relacional.

Figura 1. Dimensiones de un ambiente de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia, basado en Iglesias Forneiro (2008)

La dimensión física hace referencia al aspecto material del ambiente, si es un espacio físico, si es el aula, o si es un espacio exterior, y sus condiciones de estructura como ventanas, paredes, suelo, etc. También comprende los mobiliarios, los materiales didácticos, los elementos decorativos dentro del espacio, así como su organización y distribución dentro del ambiente. En este aspecto es importante mencionar que para la creación de los ambientes de

juego, las maestras en formación tendrán diferentes escenarios relacionados con la educación inicial y preescolar. En ese sentido, existirán escenarios enfocados en el trabajo pedagógico con bebés, niños pequeños y otros más grandes. De igual manera, se propone que las maestras desarrollen ambientes en escenarios y contextos externos al aula.

La dimensión funcional tiene que ver con el modo de utilización de los espacios y las características de polivalencia, es decir, cómo se utilizan los mismos espacios para diferentes actividades, permitiendo que esos escenarios sean funcionales respecto a una intencionalidad pedagógica tanto en el aula como en los objetos situados en el ambiente en relación con los desarrollos de los niños y las niñas.

La dimensión temporal se refiere -entre otras cosas- a la duración en el desarrollo de las diferentes actividades y qué tiempo se le dedica a cada uno de los espacios que se crearon para ello, también tiene que ver con el ritmo lento, moderado o rápido en que se desenvuelven las actividades en dicho escenario.

Por último, se hace referencia a la dimensión relacional, que tiene que -ver como su nombre lo indica-, con aspectos vinculados a la forma de acceder a los espacios por parte del estudiante, ya sea libre, autónomamente o por orientación de la maestra. En este caso, el ambiente sugiere y estimula distintos modos de acceder a este y el uso de los objetos que están previstos para el juego.

Pensado desde la creación por parte de la maestra, el ambiente de juego - aprendizaje se puede considerar como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa (Iglesias, 2008) o como diría Mallaguzzi: el ambiente como un tercer maestro.

La tercera parte de la estrategia didáctica se centra en el estudio de casos; para ello se propone a las maestras un contexto determinado común en las realidades colombianas, también en los contextos de educación formal y no formal para las infancias. A partir de ese contexto, la maestra debe plantear un ambiente de juego empleando los elementos del entorno.

El método de casos es la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en algún campo determinado. El caso se propone a un grupo-clase para que individual y colectivamente lo sometan a análisis y toma de decisiones. Al utilizar el método de casos se pretende que los alumnos estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender, contrasten ideas, las defiendan y las reelaboren con nuevas aportaciones (Universidad Politécnica de Valencia, 2006). En este caso, el software recrea el ambiente donde se va a desempeñar la maestra pero no ofrece recursos de juego, los sugiere en el caso pero no los define, porque el propósito de aprendizaje es que las maestras construyan o tomen elementos del entorno para que sean parte de los ambientes de juego. La gran ventaja es que el caso se resuelve desde el planteamiento y toma de decisiones de la maestra, por lo tanto, no hay una solución única o correcta, lo que existe es una argumentación de las decisiones y cuáles son sus pretensiones pedagógicas.

Uno de los puntos más importantes de la estrategia de enseñanza es que los ambientes de juego tienen un propósito definido, como ya se explicó anteriormente, más específicamente con la dimensión relacional; además, se relaciona con los propósitos de desarrollo de la educación inicial y preescolar. Para cumplir con esa coherencia es importante explicar cuáles son los propósitos de desarrollo que se buscan potenciar en la educación inicial y que en particular estarán ligados al juego como actividad rectora. Para este fin se presenta la siguiente infografía:

Figura 2. Relación momentos transformadores y propósitos de desarrollo en la educación inicial y preescolar.



Fuente: Elaboración propia.

Modelo para la simulación

Para el desarrollo de la simulación, de acuerdo con la propuesta pedagógica, se elaboraron 4 escenarios de juego para diferentes edades, donde se crearon diferentes categorías de objetos o elemento para el juego infantil. De igual manera, para la elaboración de la estrategia de simulación se desarrollaron 3 fases o etapas: la primera los escenarios de juego para las maestras, la segunda la construcción de ambientes de juego en una institución educativa y la tercera la construcción de ambientes de juego en escenarios del país.

La primera etapa se inició estableciendo los tipos de juego, que determinan no sólo el objeto sino la finalidad de este juego en el infante; se dividen en:

1. **Exploración corporal y sensoriomotora:** Durante el primer año de vida el bebé, además de fortalecer los vínculos con sus padres y cuidadores a través de la exposición de sus necesidades vitales, comienza a entablar relaciones con los objetos que lo rodean, imprimiendo sobre ellos diferentes acciones como sacudir, tomar, chupar, sacar, meter y sacar, que le da la posibilidad de reconocer las características de ese objeto, así como sus propiedades. Estos procesos son de tipo exploratorio porque es el bebé quien busca en el objeto aquello que le da curiosidad o le genera inquietud; para esa relación hace uso de toda su corporalidad, propiciando encuentros sensoriomotores que le producen satisfacción, placer o también molestia.

Sin embargo, es él quien lo descubre, abriendo una puerta importante al conocimiento cuando lo mira, lo sacude, lo huele, lo prueba, y se va enriqueciendo un repertorio de situaciones que le permiten, jugar, conocer y apropiarse de todo lo que lo rodea; así lo define Camels, "juegos corporales remite a la presencia del cuerpo y sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar" (2010, p. 1) Es importante pensar en la posibilidad de ofrecer elementos que le permitan estos aprendizajes, crear los ambientes adecuados de exploración y relación para que él pueda poner en juego todas sus posibilidades sensoriomotoras y poder jugar.

2. **Juegos de exploración:** Al final del primer año aparecen en escena las primeras manifestaciones del juego "como si" de la función simbólica,

donde el niño o la niña otorga al objeto una función diferente de la que tiene, o imagina su uso en un contexto diferente; en ese sentido, se va desarrollando mucho más la función exploratoria y van surgiendo otras formas de jugar mediadas por la alternancia, aparecer y desaparecer objetos, acomodarlos, ordenarlos, clasificarlos. Esta situación de vida en el niño donde pone unos objetos sobre otros y observa con detenimiento qué sucede con ellos, es el inicio de los juegos de construcción. Durante esta etapa van establecido mejores dominios de su corporalidad, así como más autonomía en los movimientos, pudiendo desplazarse por diferentes lugares, movilizar objetos o transitar con ellos según su necesidad y ampliar sus posibilidades de exploración y un conocimiento basado en la experiencia del aquí y ahora, base para la conceptualización, el pensamiento matemático y operaciones más complejas.

Cuando niñas y niños exploran el medio, construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que son contruidos por el ser humano; se acercan a los fenómenos físicos y naturales; reconocen las diferentes formas de relacionarse entre unas y otras personas, construyen hipótesis sobre el funcionamiento de la naturaleza o de las cosas, y se apropian de su cultura (MEN, 2014, p.16).

En este orden de ideas y teniendo en cuenta que la exploración es una de las actividades rectoras de la educación inicial, es importante que las maestras piensen escenarios ricos en estímulos y provocaciones para niños y niñas, dadas sus incalculables posibilidades de interactuar con el medio y los objetos y producir experiencias vitales; así lo explica el documento de bases curriculares del MEN (2017, p.37): “De igual manera, la maestra está atenta para sorprenderse con todas las situaciones que provocan la curiosidad, el interés, el juego, las preguntas y la exploración de los niños y las niñas, permitirles y potenciarlas, ya que la provocación proviene también de sus propias vivencias”. Resta decir que las maestras encuentran en la exploración como actividad rectora una invitación a desplegar ambientes de juego que aporten al desarrollo y el aprendizaje de los niños en estas experiencias de vida.

- 3. Desplazamiento y exploración del entorno:** En este momento transformador, empiezan a desplegarse acciones de juego relacionadas con la imitación. “La imitación cumple un papel primordial en el juego, puesto que es el proceso por el cual se llegan a conocer a fondo ciertos fenómenos de la vida cotidiana y a resignificarlos” (MEN, 2017, p.26). Es entonces el juego simbólico que toma fuerza y permite otras posibilidades, tales como el juego dramático, donde el jugar y el moverse adquieren otro significado para la constitución de realidades y mundos posibles en los niños. El juego y el movimiento son dimensiones constitutivas y complementarias del sujeto, no se puede concebir el juego sin movimiento, pues cuando los niños juegan sus movimientos son mucho más decididos y tiene una fuerte carga comunicativa pues les interesa expresar en ese momento sus intencionalidades (SED, 2019).

En este proceso están presentes el cuerpo, la interacción, los objetos y los espacios. Cuando los niños y niñas cuentan con espacios de exploración, proponen acciones y crean nuevas realidades; estos espacios se pueden ambientar con objetos cotidianos. En el juego simbólico, niños y niñas modelan, dibujan y hablan todo el tiempo. La expresión plástica y la creación de la construcción de relatos son aspectos que aparecen en una misma experiencia y que enriquecen sus formas estéticas y de comunicación; paradójicamente, en el juego simbólico la fantasía es el medio para acercarse a la realidad, y como diría Winnicot (1982), la construcción de la realidad se abre paso a partir del juego.

El juego dramático o de representación de roles se caracteriza por la reconstrucción de papeles imaginarios y las interacciones que se establecen dentro de esos papeles (MEN, 2017). A través del juego dramático los niños y las niñas ponen en juego sus habilidades expresivas, que complejizan con la imaginación, la experimentación y el disfrute del cuerpo como posibilitador de esas realidades. Les agrada cantar, bailar, moverse por el espacio y crean sus propias obras de arte, dándoles su sello personal; son sensibles a todo lo que los rodea y disfrutan de cada experiencia que viven con su cuerpo. El juego se potencia de acuerdo con las condiciones del contexto, se orienta según la cultura y las costumbres y se vive de acuerdo con los saberes específicos de cada territorio, del grupo poblacional de las niñas y los niños.

Aquí, las posibilidades de las maestras se abren en función de la creación de escenarios de juego ricos en objetos, vestuarios, disfraces, elementos de caracterización, objetos cotidianos, la creación de rincones, nichos, y en general ambientes ricos en estímulos, que invitan a los niños y niñas a transportarse a los mundos que ellos deseen crear.

- 4. Turnos y competencia:** Son juegos en los cuales se despliegan momentos de concentración y pensamiento lógico, que promueven la resolución de problemas y retos de diferente índole, que a su vez, permiten generar inquietudes y cuestionamientos del entorno, aportando a su conocimiento. En este tipo de juego los niños y niñas comparten, dialogan, discuten y avalan los aportes de los demás participantes; sin duda unos escenarios propicios para la participación, escucha y procesos de ciudadanía. De allí la importancia que las maestras y maestros generen experiencias de juegos de competencia y reglas de distinto orden, de modo que se facilite el conocimiento sobre aspectos del mundo cotidiano y su funcionamiento de la realidad, pues el mundo genera en distintos momentos retos y metas.

En la tabla 1. Categorías de objetos para el juego, se muestran los objetos que hacen parte del simulador en cada uno de los momentos transformadores, cuyo propósito se describió anteriormente.

Tabla 1. Categorías de objetos para el juego.

| Momentos Transformadores | Tipos de juego | Tipos de objeto |
|---------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|
| 0-1 años | Exploración corporal y sensoriomotora | Texturas |
| | | Sonidos |
| | | Colores |
| | | Formas |
| | | Elementos estructurados |
| | | Elementos no estructurados |
| | | Tamaños |

| Momentos Trasformadores | Tipos de juego | Tipos de objeto |
|------------------------------------|--|----------------------------|
| 1 a 3 años | Juegos de exploración | Formas |
| | | Elementos estructurados |
| | | Elementos no estructurados |
| | | Tamaños |
| | | Simbólicos |
| | | Construcción |
| | | Desplazamiento |
| 3 a 5 años | Desplazamiento y exploración del entorno | Dramático |
| | | Construcción |
| | | Parque |
| | | Desplazamiento |
| 5 a 6 años | Desplazamiento y exploración del entorno | Dramático |
| | | Construcción |
| | | Parque |
| | De turnos y de competencia | Mesa |

Fuente: Elaboración propia.

Cada elemento seleccionado para la simulación tiene un propósito claro, como lo muestra la Tabla 2. No son objetos pensados al azar, por el contrario, es una combinación de juguetes o elementos estructurados que pueden construir las maestras para la clase, ya que es muy importante como propósito que las maestras elaboren elementos para el juego con lo que le ofrece el entorno.

Para los escenarios posteriores, correspondientes a la segunda fase de trabajo de las maestras, se propone un ambiente de realidad virtual 3D donde se recrea un escenario de educación infantil o preescolar; los elementos de juego que componen dichos escenarios corresponden a las categorías ya descritas. De esa manera, y con elementos de narrativa digital, se estructuró la presentación de los casos donde la maestra debe diseñar los ambientes de juego con los elementos que tiene en el escenario. Cada escenario de juego cuenta con un entorno similar al que encuentra la maestra en una institución educativa para la edad correspondiente.

En este caso, la maestra crea el ambiente de juego para las niñas y niños colocando los objetos en diferentes lugares del escenario, en diferente orden, y usa los que considere adecuados para una intencionalidad pedagógica específica.

Para la tercera fase también se construyeron casos, de manera escrita para que fueran descargados por el estudiante; en esta etapa se muestra un render en 3D del entorno según las características del caso; sin embargo, el usuario o maestra no puede interferir, debe resolver fuera del software de manera colaborativa el caso asignado. Estos casos se construyen con parámetros diferentes de acuerdo con la realidad colombiana, como escuelas rurales y urbanas, tomando como referencia el municipio de Santa Inés en Antioquia, la costa atlántica -particularmente la Guajira y Magangué, Bolívar-, y otro en Puerto Guzmán, Putumayo. El propósito es que la maestra se enfrente a contextos ambientales y culturales completamente diferentes, con el fin de aprovechar lo que le ofrece ese entorno para proponer ambientes de juego diversos de acuerdo con las necesidades.

Desarrollo de la experiencia de aprendizaje

La primera construcción del guion, que tuvo como eje transversal el sentido del juego en la educación inicial y preescolar, así como las características del juego en las edades comprendidas entre 0 y 6 años, tuvo en cuenta para esta caracterización el documento N° 22 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) llamado el juego en educación inicial (2014), así como las bases curriculares de educación inicial y preescolar del MEN (2017), que han desarrollado ampliamente la importancia y el sentido del juego en esos escenarios educativos.

Con ello, se desarrollaron 4 escenarios de juego, de 0-1 año, de 1-3, de 3-5 y de 5-6 años. Cada uno de estos escenarios cuenta con unos artefactos o dispositivos de juego, así como juguetes propios de la edad, donde la maestra en formación podrá desarrollar sus experiencias de juego como si tuviera la edad asignada en el escenario. Es importante recordar que la idea de este simulador es que la maestra juegue para que posteriormente pueda -desde esa experiencia vivida- crear situaciones de juego intencionados para los niños de esas edades. Así lo definen en el documento N°.22 del MEN:

El juego, entonces, hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas (2014, p16).

Cada uno de los escenarios cuenta con ambientes y elementos que autónomamente la estudiante podrá manipular de manera lúdica con el único objetivo de jugar, ya que como diría Sánchez (2021), el juego es existencial porque es allí donde se encuentra el sustento material, espiritual y cultural de la existencia. Desde esta comprensión, cada escenario se creó con el objetivo de simular lo más fielmente posible una situación de juego en edades específicas.

Tal vez una de las cuestiones más complejas de representar dentro de la simulación fue la situación de juego, porque no es sólo recrear sino hacer sentir a la maestra que se está jugando, para ello, de acuerdo con las edades, se plantearon diferentes animaciones recreadas en realidad virtual empleando la animación 3D. Para la edad de 0 a 1 año se animó desde la perspectiva de una maestra estimulando al bebé con los diferentes elementos de juego, en las edades siguientes se procuró en lo posible recrear las situaciones en primera persona, es decir, como si la maestra fuera la niña o niño en situación de juego que vive el proceso. En otros casos se permitió la animación y programación de objetos para que la maestra tomara los elementos y jugara con ellos; por ejemplo, en los juegos de construcción la maestra toma las fichas y arma lo que guste con ellas. La tabla 2. Muestra la relación entre los objetos y las acciones con el software.

Tabla 2. Objetos para el juego y uso en el simulador

| Edades | Tipos de objeto | Objetos | Acciones en el software como usuario |
|---------------|----------------------------|---|---|
| 0 a 1 años | Texturas | Plumas de diferentes colores, Telas de diferentes colores, Tapetes con diferentes texturas, Cepillos de dientes, Cepillos de peinar, Cobija, Peluches, Agua, Espumas, Pinturas no tóxicas, Guantes. | El avatar (maestra en formación) crea momentos de interacción y estímulo al bebe con el uso de estos elementos. |
| | Sonidos | Cuentos con música, Sonajeros, Objetos suspendidos, Tapetes sonoros, Instrumentos musicales, Tambores, Maracas, Pianos, Papel burbujas. | |
| | Colores | Objetos suspendidos, Papel celofán, Cuentos de tela, Libro álbum, Fichas de colores grandes, Imágenes de objetos de diferentes colores. | |
| | Formas | Frutas (manzana, banano, pera, sandía, naranja, mandarina), Pelotas, Cubos. | |
| | Elementos estructurados | Carros, Muñecas, Peluches, Colchonetas, Cojines, Títeres de animales (león, jirafa, ratón, lobo, elefante, pingüino), Tina, Espejos, Hamaca, Patos de hule. | |
| | Elementos no estructurados | Cajas, Plásticos Palos de madera, Hojas secas, Semillas. | |
| | Tamaños | Cubos, Cojines Peluches, Aros. | El usuario o maestra selecciona una barrita que aumenta o disminuye el tamaño. |

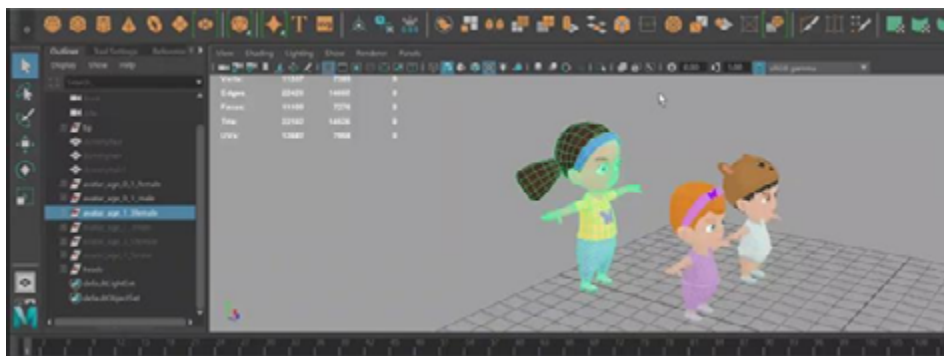
| Edades | Tipos de objeto | Objetos | Acciones en el software como usuario |
|------------|----------------------------|--|---|
| 1 a 3 años | Formas | Frutas (manzana, banano, pera, sandía, naranja, mandarina), Pelotas, Cubos. | El avatar niñ@ (maestra) juega con los objetos que encuentra, explora sus usos. |
| | Elementos estructurados | Carros, Muñecas, Peluches, Colchonetas, Cojines, Títeres de animales (león, jirafa, ratón, lobo, elefante, pingüino), Tina, Espejos, Hamaca, Patos de hule. | |
| | Elementos no estructurados | Cajas, Plásticos Palos de madera, Hojas secas, Semillas. | |
| | Tamaños | Cubos, Cojines Peluches, Aros. | El usuario o maestra selecciona una barrita que aumenta o disminuye el tamaño. |
| | Simbólicos | Tazas, Cucharas, Ollas, Platos, Pocillos, Muñecos bebés, Escobas, Planchas, Cepillos, Caja de leche, Huevos, Tomates, Cebolla, Las mismas frutas. | El avatar niñ@ (maestra) juega con los objetos que encuentra, explora sus usos. |
| | Construcción | Cubos de armar, Fichas de lego para armar, cilindros (diferentes tamaños), Torre de babel, Regletas. | El avatar niñ@ (maestra) toma los objetos y puede construir ubicando los elementos en el área de juego de la forma como guste. |
| | Desplazamiento | Triciclo, Patinetas, Carrito de mercado, Coche del bebé, Carros (diferentes tamaños), Trenes (diferentes tamaños), Camiones, Ambulancia, Carro de policía, Carrosa, Aviones, Helicópteros. | El avatar niñ@ (maestra) juega con los objetos en primera persona, es decir, los manipula o se monta en ellos y la animación se da en primera persona o protagonista. |

| Edades | Tipos de objeto | Objetos | Acciones en el software como usuario |
|---------------|------------------------|--|---|
| 3 a 5 años | Dramático | Disfraces profesiones (bombero, médico, científico, de paleontólogos, policías, princesas, brujas, guerreros, profesor), Disfraz de animales (león, mariposa, león, jirafa, ratón, lobo, elefante, pingüino). Disfraces de Héroes (Batman, Superman, mujer maravilla, capitán américa, Hulk, Iron man, Spiderman, Capitana Marvel, Thor, La bruja escarlata, Vision) | El avatar niño@ (estudiante en formación) arma el disfraz del niño a partir de la estructura de casa de muñecas (housedoll), done selecciona elementos y va vistiendo al niño o niña que aparece en el escenario. |
| | Construcción | Cubos de armar, Fichas de lego para armar, cilindros (diferentes tamaños), Torre de babel, Regletas. | El avatar niño@ (maestra) toma los objetos y puede construir ubicando los elementos en el área de juego de la forma como guste. |
| | Parque | Rodaderos, Pasamanos, Piscina de pelotas, Columpio. | El avatar niño@ (maestra) juega con los objetos en primera persona, es decir, los manipula o se monta en ellos y la animación se da en primera persona o protagonista. |
| 5 a 6 años | Desplazamiento | Triciclo, Patinetas, Carrito de mercado, Coche del bebé, Carros (diferentes tamaños), Trenes (diferentes tamaños), Camiones, Ambulancia, Carro de policía, Carro, Aviones, Helicópteros. | El avatar niño@ (maestra) juega con los objetos en primera persona, es decir, los manipula o se monta en ellos y la animación se da en primera persona o protagonista. |
| | Dramático | Disfraces profesiones (bombero, médico, científico, de paleontólogos, policías, princesas, brujas, guerreros, profesor), Disfraz de animales (león, mariposa, león, jirafa, ratón, lobo, elefante, pingüino). Disfraces de Héroes (Batman, Superman, mujer maravilla, capitán américa, Hulk, Iron man, Spiderman, Capitana Marvel, Thor, La bruja escarlata, Vision) | El avatar niño@ (estudiante en formación) arma el disfraz del niño a partir de la estructura de casa de muñecas (housedoll), done selecciona elementos y va vistiendo al niño o niña que aparece en el escenario. |
| | Construcción | Cubos de armar, Fichas de lego para armar, cilindros (diferentes tamaños), Torre de babel, Regletas. | El avatar niño@ (maestra) toma los objetos y puede construir ubicando los elementos en el área de juego de la forma como guste. |
| | Parque | Rodaderos, Pasamanos, Piscina de pelotas, Columpio. | El avatar niño@ (maestra) juega con los objetos en primera persona, es decir, los manipula o se monta en ellos y la animación se da en primera persona o protagonista. |
| | Mesa | Rompecabezas, Cartas, Parques, Dominó, Ajedrez. | El avatar niño@ (maestra) juega con los objetos que encuentra, explora sus usos. |

Fuente: Elaboración propia.

Tanto los personajes, los objetos de juego y los escenarios de educación inicial se elaboraron con modelamiento 3D con el programa Maya autodesk; la figura 3 muestra el desarrollo de los personajes o avatares que seleccionan las maestras en cada edad.

Figura 3. Avatares animados de los niños



Fuente: Julián Mauricio Millán, animador LEAI, Politécnico Grancolombiano, 2021.

La programación se realizó en el lenguaje unity, también se integró a la API. A través de este lenguaje de programación los animadores y diseñadores realizaron las animaciones, las integraron en unity y allí los desarrolladores efectuaron la programación para que pudiera quedar todo en una sola interfaz gráfica.

La herramienta se trabajó para que tuviese un escenario de usuario -la maestra o estudiante-, quien va a realizar todo el proceso de simulación; de igual manera, se elaboró un perfil de tutor que puede ver la actividad de todos los estudiantes y los resultados obtenidos en el proceso.

También se realizó un proceso de verificación de usabilidad con ingenieros Q/A y con la autora del laboratorio del juego, que permitió pasar de la versión alfa a la beta para iniciar pruebas con usuarios.

Resultados obtenidos

Se pretende que el simulador no sólo sea un escenario de vivencia y motivación para crear ambientes de juego situados y contextualizados, que permita a las maestras reconfigurar el sentido del juego en las primeras edades, viviéndolo, jugándolo; tal y como expresa Tonucci (2015), el juego es una experiencia y lo mueve el placer, sino que además aporte a la investigación y a la innovación educativa. Entendiendo que la formación investigativa está ligada a la práctica, le permite al futuro licenciado la reflexión permanente, lo lleva a ser un maestro que parte de un problema y no de una solución, con una visión de transformación de su contexto y una visión de innovación.

Un fuerte componente de reflexión dentro de la experiencia inmersiva conduce a que el maestro se libere de su rutina y dé paso a la innovación, elemento fundamental para los lineamientos del programa de Licenciatura para la Primera Infancia de la IUPG, en tanto establece que la competencia innovadora del maestro va más allá de la aplicación de técnicas y estrategias novedosas para dar una solución de manera inmediatista; por el contrario, se busca la formación de maestros innovadores con propuestas desde el reconocimiento de sus contextos inmediatos y que, al entrar en diálogo con la teoría en una relación sincrónica, se confronten consigo mismos y con sus prácticas de enseñanza.

Es importante en el maestro de primera infancia generar habilidades pedagógicas e investigativas que permitan la innovación y la creatividad en los contextos diversos donde desean formar, siendo los escenarios de aprendizaje inmersivo espacios apropiados para que los maestros en formación experimenten, resignifiquen, reelaboren e innoven. Es así como la práctica en el laboratorio no sólo es el escenario para aterrizar los aprendizajes, sino para encontrar nuevas respuestas y generar nuevos cuestionamientos que interpelen las formas tradicionales de trabajo con las infancias en torno al juego.

Lo anterior redundará no solo en el aporte a la Iniciación Científica y proyectos de investigación aplicada, sino en una propuesta de innovación en la formación de docentes de licenciatura para la primera infancia cargada de experiencias y respuestas susceptibles de ser publicadas y socializadas en escenarios académicos, apuestas que hoy más que nunca desde la virtualidad son necesarias y pertinentes.

Conclusiones

Pensar en la formación de maestras y maestros para la primera infancia implica pensar y preguntarse por sus propias experiencias de vida infantil, pues regresar a cuando se fue niño permite reconstruir intereses, gustos, necesidades y reconocer las diferentes formas de ser niño o niña. Es precisamente en este escenario que se pretende llevar a las maestras en formación a recordar y volver a vivir las experiencias de juego, con el fin de que comprendan las dimensiones que se atraviesan en esos encuentros lúdicos en las diferentes edades; simular que se es niño y que se está siendo participe de una situación de juego lo más cercana a la realidad les permitirá además encontrar ideas, incentivos y propuestas para crear sus propias iniciativas lúdicas para niños y niñas en educación inicial y preescolar. Hay muchas formas de volver a las experiencias, y sin duda un simulador, un laboratorio de juego, puede ser una alternativa novedosa para reconstruir y vivir lo que años atrás hizo parte de las trayectorias de infancia.

Crear un laboratorio de juego ha significado pensar nuevas maneras de formar a las maestras y maestros, ha resultado ser un ejercicio de pensar el para qué y el porqué de esta creación. En ese sentido, en lo personal implica pensar en la intencionalidad y las expectativas de una maestra que forma maestras, y cómo me han conducido en este proceso.

Es entonces importante decir que existen dos grandes intenciones: Por un lado, lograr que las maestras en formación comprendan la importancia del juego en la etapa infantil pero no solo a través de la lectura de estudios, teorías o resultados de investigación, sino que lo comprendan jugando; como este programa es virtual, la posibilidad de un simulador de juego para maestras fue la idea más cercana que surgió para cumplir ese fin.

Entrar en un mundo virtual creado para jugar como niños y niñas de diferentes edades, tenía como premisa aprender en la acción. De otro lado, otra intención fue retarme en esa experiencia, pensarme en ese escenario, cómo hacerlo realidad y como hacer de las tecnologías un aliado para lograr mis objetivos de formación dentro del módulo de juego y lúdica de la licenciatura en educación para la primera infancia, que fuera enriquecedor, significativo y además que pudiera ser valorado.

El apoyo del Laboratorio de Experiencias de Aprendizaje Inmersivo (LEAI) del IUPG fue fundamental para aterrizar la idea y sobre todo para darle rigor metodológico y académico a este proyecto; fue así como, pensar en la manera de materializar ese saber y que pudiera ser evaluado, la creación, la solución de casos, la reflexión y la sistematización de esas experiencias, son fundamentales para completar el escenario de enseñanza aprendizaje.

El laboratorio de juego cuenta entonces con cuatro grandes elementos: La fundamentación teórica a través de la configuración del módulo, la experiencia vivida, la reflexión, la materialización de los aprendizajes a través de los trabajos solicitados y el acompañamiento del maestro en las construcciones de esos saberes sobre juego y lúdica. Para finalizar, debo decir que este laboratorio de juego responde a los elementos para un excelente proceso de enseñanza aprendizaje, que era un poco el temor inicial al enfrentarme a este nuevo diseño de dispositivos didácticos.

El aporte a la licenciatura y a la innovación educativa ha sido importante en tanto que es el primer simulador que hace parte de las metodologías de aprendizaje en el programa y es el primer simulador de juego con estas características en Colombia; sin duda, un elemento fundamental que otorga calidad a la formación de las maestras y traza un hito importante en relación con los avances tecnológicos y las apuestas didácticas para la formación de maestros en primera infancia en escenarios virtuales de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Baracaldo Quintero, M. E. (2011). *La subjetividad en la formación de maestros*. Nómadas, No. 34, pp. 246-259. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105118960017>
- Bautista- Sabogal, J. K. (2020) *Educación infantil con enfoque de pedagogía situada*. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/educacion-infantil-con-enfoque-de-pedagogia-situada>
- Corporación juego y niñez. (2009). *Ludotecas – NAVES (niños, aprendiendo, viviendo, experimentando y socializando)*. Bogotá, Recuperado en: https://juegoyninez.org/wp-content/uploads/2018/03/Ludotecas-NAVES_-No-solo-juguetes.pdf
- Cortes Rodríguez, L. E. y Forero Castañeda, D. C. (2016). *Juegoteca itinerante una estrategia pedagógica para la creación de experiencias escritas en niños y niñas*. [Tesis de grado] Universidad De Cundinamarca.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Tercera Edición*. Madrid: Morata.

- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Durán, S. (2012). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (sdis)*, en Bogotá-Colombia (tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, Granada, España.
- Durán, S. y Pulido, J. (2018). *Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación*. *Pedagogía y Saberes*, 49, 225-233.
- Durán, S. y Martín, C. (2010). *Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*. *Revista Internacional Magisterio*, 47, 78-81.
- Fandiño, G., Durán, M., Pulido, J. y Cruz, E. (2016). *Creencias sobre la educación inicial*. *Revista Infancias Latinoamericanas*, (17), 27-33
- Guardia, V. y Ayuso, M. (2000) *Las juegotecas un espacio para la construcción del derecho a jugar en la ciudad*. Programa juegotecas barriales, Buenos Aires. Recuperado en: <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/63-JUEGOTECAS.pdf>
- Iglesias, L. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. *Revista iberoamericana de educación*. No 47 pp. 49-70.
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Tercera edición ampliada en Fondo de Cultura Económica, No 95, México.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia I*. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Mantilla, L. (1991). *El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno?* *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV (12), 101-123. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641206>
- Martín, C., Durán, S. y Pulido, J. (2011). *Creencias sobre juego de los profesores en Educación Infantil que trabajan en contextos de inclusión (DSI-273-11)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2014). *Documento #22, El juego en educación inicial*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá.
- Politécnico Grancolombiano (2011) *Documento Maestro del Programa de licenciatura en Educación para la Primera Infancia*. Bogotá.
- Pulido, J., Martín, C. y Durán, S. (2012). *Creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social respecto a las rutinas en la educación inicial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Salazar Hernández, D. E. y Silva, M. S. (2021). *Juegotecas integrales: espacio de encuentro educativo y recreativo entre padres e hijos*. Revista Educaré, Vol. 25, pp. 334-355, Recuperado en: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1317/1401>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Universidad Politécnica de Valencia. (2006). *Ficha metodológica, método de casos*. Valencia, España.
- Secretaría de Educación del Distrito – SED (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Recuperado en: <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%F3gico.pdf;jsessionid=9D800B7DF7BA11DCECF900F2F10E65EC?sequence=1>
- Tonucci, F. (2015) “*La edad de los cimientos*”. Revista Educación y Ciudad, núm. 13, pp. 11-42. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/122>
- Violante, R (2011). *La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de la educación inicial*. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicia, Buenos Aires.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y Juego*. Gedisa, Buenos Aires.
- Winnicott, D. (1963). *Los procesos de maduración y ambientes facilitadores*. Paidós, Barcelona.

