

Desarrollo de la participación social en el preescolar, mediante una propuesta didáctica que incorpora el uso mediado del videojuego.

Gabriel Mauricio Ortiz Jimenez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Informática para la Educación

Directora

Claudia Patricia Salazar Blanco

Magister en educación

Universidad Industrial de Santander

Ingenierías Fisicomecánica

Maestría en Informática para la Educación

Bucaramanga, Santander

2023

Dedicatoria

Este trabajo se dedica a las niñas y los niños de preescolar que he conocido durante mi trabajo docente, ellos y ellas con su asombro han contribuido al compromiso realizado durante esta investigación.

Agradecimientos

Agradezco a la Institución Educativa Gabriela Mistral de Bucaramanga por permitirme realizar la investigación.

Agradecimiento especial a las familias que participaron durante la intervención

Agradecimiento a las niñas que con sus aportes y opiniones ayudaron a comprender mejor el propósito trazado durante el proyecto

Agradecimiento a la labor de la directora del proyecto Claudia Salazar que, con su conocimiento, su lectura crítica y su reflexión ayudaron a alcanzar los objetivos propuestos.

El apoyo de Laura, la compañía de Vali, mi familia, Cesar y Juancho les agradezco el prestar atención a mis dudas, temores, inquietudes e intereses ustedes también facilitaron este trabajo

Agradecimiento especial a Helmer por el apoyo en la preparación de tablas

Contenido

1.	PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
1.1.	Planteamiento del problema	13
1.2.	Justificación.....	17
1.3.	Objetivos	20
1.3.1.	Objetivo general.....	20
1.3.2.	Objetivos específicos	20
	MARCO TEORICO.....	20
1.4.	Marco conceptual	20
1.4.1.	Participación social	21
1.4.2.	Autoconcepto	23
1.4.3.	Toma de perspectiva	24
1.4.4.	Empatía	24
1.4.5.	Conducta prosocial.....	24
1.4.6.	Habilidades sociales.....	25
1.4.7.	Características del desarrollo psicosocial de los preescolares	26
1.4.8.	Competencias generales de los docentes de preescolar	27
1.4.9.	El juego	30
1.5.	Antecedentes de investigación	32
2.	DISEÑO METODOLÓGICO	37
2.1.	Contextualización de la investigación.....	37

2.2. Metodología	39
2.3. Plan de acción.....	40
2.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de información	44
2.5. Aspectos éticos de la Investigación.....	45
3. RESULTADOS.....	45
3.1. Resultado en cuanto a las condiciones sobre las características demográficas y preferencias de comunicación	45
3.2. Resultado de la valoración del desarrollo de las relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo	54
3.2.1. Relación con los demás.....	54
3.2.2. Relación consigo mismo	60
3.2.3. Relación con el mundo.....	65
3.3. Resultados de la batería de instrumentos que componen la participación social	70
3.3.1. Autoconcepto	70
3.3.2. Empatía	71
3.3.3. Toma de perspectiva	72
3.3.4. Conducta prosocial.....	73
3.3.5. Habilidades sociales.....	74
3.3.6. Fortalezas y dificultades observadas por familia	75
3.4. Resultados en cuanto a la valoración de los videojuegos.....	77
3.4.1. Criterios de inclusión	77
3.4.2. Criterios de exclusión	78

3.5.	Diseño de la secuencia didáctica	79
3.6.	Implementación de la secuencia didáctica	88
3.7.	Resultados de los factores asociados a la participación	96
3.7.1.	Autoconcepto	96
3.7.2.	Empatía	103
3.7.3.	Toma de Perspectiva	110
3.7.4.	Comportamiento Prosocial.....	114
3.7.5.	Habilidades Sociales	118
3.8.	Resultados sobre la mediación Docente.....	122
3.9.	Resultados sobre mediación tecnológica.....	131
3.10.	Resultados del contraste entre el pre-test y pos-test	151
4.	CONCLUSIONES	160
5.	RECOMENDACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION	164
5.1.	Recomendaciones.....	164
5.2.	Futuras líneas de investigación	166
	REFERENCIAS.....	167
	APÉNDICES.....	172

Listado de figuras

Figura 1. Niveles de participación infantil según la escalera de Roger Hart (1993)	14
Figura 2. Edades de las niñas	45
Figura 3. Familiares con los que viven las niñas	46
Figura 4. Número de hermanos	47
Figura 5. Actividades que les gusta realizar	47
Figura 6. Actividades que no les gusta realizar	48
Figura 7. Actividades escolares significativas	49
Figura 8. Contenidos digitales	49
Figura 9. Principales aplicaciones que conocen	50
Figura 10. Videojuegos que reconocen	50
Figura 11. Personajes	51
Figura 12. Conexión a internet	51
Figura 13. Dispositivos tecnológicos	52
Figura 14. Compartir el celular	52
Figura 15. Tiempo de exposición diaria a dispositivos	53
Figura 16. Me gustaría aprender con actividades	53
Figura 17. Comunicación Verbal	55
Figura 18. Comunicación No Verbal	57
Figura 19. Independencia	58
Figura 20. Cooperación	59
Figura 21. Autonomía	60
Figura 22. Identidad personal y de género	61
Figura 23. Identidad Social	62
Figura 24. Autoestima	64

Figura 25. Manejo Corporal.....	65
Figura 26. Conocimiento de los objetos	67
Figura 27. Relaciones de causalidad.....	68
Figura 28. Representación de la realidad social.....	69
Figura 29. Autoconcepto.....	71
Figura 30. Empatía.....	72
Figura 31. Toma de perspectiva.....	73
Figura 32. Conducta Prosocial.....	74
Figura 33. Habilidades Sociales.....	75
Figura 34. Dificultades observadas por la familia	76
Figura 35. Captura de sesión musicalidad	90
Figura 36. Captura de sesión mami ¿Dónde estás?.....	91
Figura 37. Captura de sesión considéralo	91
Figura 38. Captura de sesión corredores espaciales.....	92
Figura 39. Captura de sesión Lemmings.....	93
Figura 40. Captura de sesión Hero Maker	93
Figura 41. Captura sesión gris	94
Figura 42. Captura de sesión pon pon patapon	94
Figura 43. Captura de sesión cocinemos.....	95
Figura 44. Captura de sesión juguemos	96
Figura 45. Comparativa comunicación verbal	152
Figura 46. Comparativa comunicación no verbal	152
Figura 47. Comparativa independencia	153
Figura 48. Comparativa cooperación.....	153
Figura 49. Comparativa autonomía.....	154

Figura 50. Comparativa identidad personal y de género	154
Figura 51. Comparativa identidad social	155
Figura 52. Comparativa autoestima	155
Figura 53. Comparativo manejo corporal	156
Figura 54. Comparativo conocimiento de los objetos	156
Figura 55. Comparativo relaciones de causalidad	157
Figura 56. Comparativa representación de la realidad.....	157
Figura 57. Comparativa habilidades sociales.....	158
Figura 58. Comparativa empatía.....	158
Figura 59. Comparativa toma de perspectiva	159
Figura 60. Comparativo autoconcepto	159
Figura 61. Comparativa conducta prosocial	160

Listado de tablas

Tabla 1. Descriptores de cada nivel en lo que respecta a la competencia Tecnológica.....	29
Tabla 2. Relación de fases del proyecto IA	41
Tabla 3. Clasificación de las características de los videojuegos seleccionados	79
Tabla 4. Objetivos secuencia didáctica.....	86
Tabla 5. Indicadores de logro secuencia didáctica.....	87
Tabla 6. Videojuegos relacionados con las sesiones y competencias.....	88

Listado de apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado	172
Apéndice B. Caracterización de estudiantes. Formato Mintic, 2020.....	174
Apéndice C. Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil revisada	176

Apéndice D. Cuestionario de fortalezas y dificultades	178
Apéndice E. Entrevista de títeres para evaluar autoconcepto	179
Apéndice F. Adaptación del experimento de Smith, Blake, and Harris (2013) para evaluar la empatía, conducta prosocial y la toma de perspectiva	180
Apéndice G. Test de solución de problemas sociales de Rubin and Krasnor, 1983.....	182
Apéndice H. Criterios para la valoración de instrumentos	183
Apéndice I. Firmas de consentimiento informado	186
Apéndice J. Casos críticos	187
Apéndice K. Secuencia didáctica free play	189
Apéndice L. Evaluación académica de secuencia didáctica	222
Apéndice M. Diarios de campo	227
Apéndice N. Descripción de los videojuegos usados	238

Resumen

Título: Desarrollo de la participación social en el preescolar, mediante una propuesta didáctica que incorpora el uso mediado del videojuego^{1*}.

Autor: Gabriel Mauricio Ortiz Jiménez^{2**}.

Descripción

Este proyecto buscó responder al reconocimiento de derechos y responsabilidades que conlleva la participación infantil en preescolar, desde un enfoque de investigación acción se analizó los elementos relevantes para el diseño de una intervención pedagógica que fomente la participación infantil mediante el uso mediado de los videojuegos. Lograr este propósito exige un enfoque más allá del proteccionismo, que considere al niño y la niña de preescolar como ciudadanos activos en la construcción de un mundo en el cual confíen para desarrollar todo su potencial humano. Este proyecto se basó en el reconocimiento de los factores asociados a la participación los cuales se identifican como autoconcepto, empatía, toma de perspectiva, comportamiento prosocial y habilidades sociales que en los niños y niñas pueden ser difíciles de observar e involucra la capacitación docente en el uso de las TIC en preescolar. Esta investigación es de importancia debido a que propone una experiencia sobre el uso mediado de los videojuegos para los procesos de enseñanza en preescolar. De esta manera se describe cómo el desarrollo de la participación infantil se impactó significativamente con el uso mediado de videojuegos siguiendo la metodología de la investigación acción. Luego de la ejecución de las etapas de planeación, acción, observación y reflexión se obtuvo mayor información para entender la ludificación en preescolar, se describen de manera más detallada las necesidades de las niñas de preescolar en la promoción de su derecho a la participación y se logró realizar un análisis acerca del fomento del uso de las TIC en las propuestas de intervención de los docentes de preescolar.

Palabras clave: participación, preescolar, ludificación, videojuego

^{1*} Trabajo de Grado

^{2**} Facultad de Ingenierías Fisicomecánica. Maestría en Informática para la Educación. Director: Claudia Patricia Salazar Blanco. Magister en educación

Abstract

Title: Development of social participation in preschool, through a didactic proposal that incorporates the mediated use of videogames.³

Author: Gabriel Mauricio Ortiz Jiménez⁴

Descripción

This research aims to respond to the recognition of rights and responsibilities involved in children's participation in preschool. This research was carried out following a qualitative action research approach whose objective was to analyze the relevant elements for the design of a pedagogical intervention that promoted children's participation through the mediated use of video games. The purpose of this requires a point of view beyond protectionism, which considers the preschool child as an active citizen in the construction of a world in which they trust to develop their full human potential. This study is based on the recognition of factors associated with participation which are identified as self-concept, empathy, perspective-taking, prosocial behavior and social skills that in children can be difficult to observe and involves teacher training in the use of ICTs in preschool education. This research proposes an experience on the mediated use of video games for teaching processes in preschool. It is expected that after the intervention of the stages of planning, action, observation and reflection, more information will be obtained to understand gamification in preschool, in addition to a more detailed formulation of the needs of preschool girls in the promotion of their right to participation and finally, the use of ICT in the intervention proposals of preschool teachers will be encouraged.

Key words: participation, preschool, gamification, video game.

³ Degree Work

⁴ Faculty of Physicomechanical Engineering. Master in Computer Science for Education. Director: Claudia Patricia Salazar Blanco. Master of Education

Introducción

1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En este apartado se plantea las razones para abordar la problemática de investigación, citando algunos autores y organismos a nivel internacional y nacional, se presenta la pregunta que orientó la labor investigativa, igualmente se describe la justificación y objetivos tanto general como específico que se cumplieron con el desarrollo del proyecto.

1.1. Planteamiento del problema

La participación infantil es un derecho de los niños y de las niñas y uno de los cuatro principios fundamentales de la convención sobre los derechos del niño. Busca ir más allá de la protección para promover la autonomía (Unicef, 2015). El esfuerzo por parte de la convención para favorecer la participación infantil ha encontrado dificultades para transformar a la sociedad tradicional, la cual sigue asumiendo la imagen de vulnerabilidad de la infancia y considerando que las instituciones son responsables por la protección (Posso & Vega, 2015).

En la compleja labor de crear las condiciones para que los niños y niñas puedan desplegar todo su potencial humano se ha encomendado a las instituciones educativas ayudar a satisfacer diversas necesidades de la infancia, estimular la preparación para ingresar a la educación formal, ayudar a sentar las bases para la formación de la personalidad, incrementar la capacidad de tolerancia en las relaciones interpersonales, así como el entendimiento de la cultura (Mieles, Henríquez y Sánchez, 2009)

En este contexto se espera implementar una educación preescolar dirigida a atender las necesidades específicas de los niños y las niñas cuya estrategia fundamental sea la lúdica y la transformación del enfoque centrado en el interés y preocupación por proteger a los niños y niñas (Mieles, Henríquez y Sánchez, 2009).

En la situación particular de la institución educativa Gabriela Mistral, la participación de las niñas de preescolar puede definirse con base en el modelo propuesto por Rogert Hart. Hart en su

modelo de escalera de participación presenta unas fases iniciales en las que no existe participación activa y unos niveles superiores en los cuales se presenta participación real y efectiva. (Ver figura 1)

Figura 1. Niveles de participación infantil según la escalera de Roger Hart (1993)



Fuente: Ocampo, L & Salas, M. (2019)

Hart, (1993) observa que la participación no es real cuando las niñas no pueden compartir decisiones que afectan su propia vida y su vida en comunidad. Define los niveles de manipulación, decoración o participación simbólica como las etapas iniciales en las que no existe participación activa.

La manipulación hace referencia al nivel en que los niños están presentes, pero no comprenden de qué se trata la participación, ni sus propias acciones. Son usados para generar impacto emocional al transmitir las ideas de los adultos por ejemplo cuando los niños y niñas que llevan pancartas en las manifestaciones públicas; la exposición de sus ideas, diseños o dibujos, ya sea en carteleros o en medios de comunicación, de acuerdo con los criterios de selección del adulto.

La decoración se refiere al ser usado para transmitir los mensajes de los adultos, pero no tener ninguna opción para aportar a la organización del evento o a las ideas que se transmiten.

La participación simbólica hace referencia a los casos en los que aparentemente se da la oportunidad de expresarse pero tienen poca o ninguna incidencia sobre el tema y poca o ninguna oportunidad de formular sus propias opiniones, ejemplos de este tipo de participación simbólica se presenta en los festivales en los cuales, niños y niñas son seleccionados, porque se saben expresar muy

bien y tienen características particulares que los hacen atractivos para los medios de comunicación, con el fin de que representen a los demás niños en una rueda de prensa, conferencias o presentación pública sin consultar al grupo, la manera como se informa acerca de la participación en ceremonias es definida por los y las docentes sin establecer un acuerdo con las niñas, en muchas ocasiones la participación se realiza memorizando oraciones sin sentido o que no representan su opinión o sus valores.

Considerar la participación social de los niños y niñas desde el nivel más próximo a ellos que es su aula de clase fortalece el entendimiento mutuo entre docentes y estudiantes, fomenta el conocimiento sobre las posibilidades de acción, los derechos y responsabilidades al compartir con otras personas. Estas condiciones se consideran relevantes en la construcción de la identidad y de una sociedad más incluyente y equitativa. Además, estos procesos son cruciales y se pueden apoyar desde la formación en preescolar

Atender a esta preocupación será importante para fomentar la empatía, la toma de perspectiva, la comunicación, y demás habilidades socio afectivas y competencias ciudadanas que se busca potencializar en la educación formal. Una de las maneras de afrontar la problemática antes descrita fue mediante una propuesta didáctica que incorporó el videojuego en el desarrollo de la participación social de niñas de preescolar. Esta propuesta incorporó los videojuegos al aula de manera mediada por el docente con la participación activa de las niñas.

Como señala Calderón, (2015) los juegos pueden servir en el ámbito educativo puesto que en muchos casos se trata de resolver un problema, o lograr un objetivo, con un conjunto de opciones, salvando una infinidad de obstáculos y situaciones, constreñido por unas reglas que normalmente no pueden romperse (y si se rompen tienen consecuencias), decidiendo con rapidez, recibiendo reconocimiento, estimulación, retroalimentación casi instantánea (sobre todo en el caso de los videojuegos). Por su propia esencia pueden referirse a cualquier disciplina, asunto o situación y por tanto ser aplicables a ellos.

Teniendo en cuenta que con los derechos ciudadanos surgen responsabilidades, para aprender cuáles son estas responsabilidades los niños y niñas necesitan involucrarse en actividades de colaboración con sus pares y docentes. Es a través del juego que se involucran de forma natural en la comprensión de sus derechos y responsabilidades, los videojuegos del mismo modo que los juegos tradicionales implican seguir reglas establecidas y jugar de manera colaborativa para resolver algunos problemas que se plantean, podrían ser relevantes en este proceso debido a que al jugar videojuegos hay que compartir conocimientos, habilidades, herramientas y recursos para desarrollar una experiencia de juego (López, 2016)

El enfoque proteccionista con relación a la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes podría estar influenciando las creencias, valores y actitudes acerca del uso de los videojuegos como mediadores del aprendizaje. A menudo los videojuegos son considerados como agentes distractores en el aula de clase, se señalan efectos negativos en el comportamiento de los niños y niñas como la agresividad y la adicción. Sin embargo, el docente puede beneficiarse de la motivación e interés que despiertan los videojuegos entre sus estudiantes y afrontar el desinterés que se presenta en la actualidad pues en varias instituciones los recursos educativos empleados por los docentes en el aula, no responden a las necesidades de las nuevas generaciones.

En atención a lo anterior, esta investigación de orden cualitativo, se enmarca en la línea de investigación acción, se interesa en conocer cómo a través de la acción y reflexión se puede mejorar la práctica educativa en el grado de preescolar. En la investigación acción el docente investigador realiza un proceso reflexivo de su propia práctica con base en la investigación, la formación y la acción. Esto sugiere una serie de fases en las cuales el docente investigador se acerca de manera teórica a su objeto de estudio, en este caso implica definir el estado del arte de los videojuegos como mediadores en el proceso de enseñanza de preescolar y entender cómo se desarrolla la participación infantil desde un marco de reconocimiento de sus derechos y el desarrollo de la autonomía.

El estudio se focalizó en la observación de comportamientos de participación en niñas entre 4 y 6 años de edad, durante el primer semestre del año 2022, en un aula de preescolar de la institución educativa Gabriel Mistral. La participación social se observó a través de las categorías de empatía, autoconcepto moral, toma de perspectiva, conducta prosocial y habilidades sociales, estos comportamientos fueron registrados e interpretados con el fin de dar cuenta de lo que ocurre en el contexto escolar durante la intervención. Además, estas categorías se han definido para la observación de la participación social debido a que permiten enfocarse en competencias socioafectivas decisivas en la formulación de la definición conceptual que se plantea en esta investigación

La intervención se realizó por medio de una secuencia didáctica debido a que puede contribuir en la articulación del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la integración de conocimientos, objetivos, experiencias, y contenidos apoyados en videojuegos que enriquecen los materiales didácticos en el aula y amplían las perspectivas pedagógicas del docente.

A través de la metodología de investigación acción anteriormente descrita se respondió a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los resultados en la participación social de niñas de preescolar de la Institución Educativa Gabriela Mistral con la implementación de una propuesta pedagógico didáctica que incorpora el uso mediado de los videojuegos?

1.2. Justificación

Investigar sobre cuáles son los resultados de la participación social en niñas de preescolar de la Institución Educativa Gabriela Mistral con la implementación de una propuesta pedagógico didáctica que incorpora el uso mediado de los videojuegos es útil debido a que se desconocen los beneficios que se pueden obtener de una intervención de este tipo. Estos beneficios pueden relacionarse principalmente con la participación social, profundización en los procesos de desarrollo infantil de los preescolares, la mediación educativa, el entendimiento de las TIC, los videojuegos y la gamificación.

Con respecto a la participación social el problema no se presenta porque los proyectos sean completamente diseñados y realizados por los adultos, sino que en esas acciones los niños y niñas no

comprenden de qué se trata el proyecto y por tanto no comprenden sus acciones. Intervenir de manera mediada con videojuegos podría ayudar en la comprensión y definición de acciones específicas para que los niños y niñas se sientan representados y se aumente la disposición a participar. Como lo menciona la Organización de Estados Iberoamericanos (2018)

Para planear con pertinencia, es importante conocer con detalle, de forma comprensiva y vivencial, la cultura, los usos y costumbres, el territorio y la vida cotidiana de las niñas, los niños, sus familias y las mujeres gestantes.

Esto permite identificar sus potencialidades, intereses y los aspectos que deben trabajarse con mayor frecuencia o profundidad (OEI, 2018. P, 13)

Entender la mediación será determinante debido a que por su cuenta los recursos tecnológicos y los videojuegos no van a favorecer el desarrollo de la participación social. Esto implica comprender y reflexionar sobre estrategias de mediación, contenidos, secuencias, reglas, logros.

Una de las causas por las cuales los niños y niñas no se ven representados en las intervenciones pedagógicas con relación a la participación social puede ser el resultado de falta de comprensión de los docentes acerca de las habilidades de los niños y niñas de preescolar, en ese sentido este trabajo se esfuerza por profundizar en las categorías relacionadas con la dimensión socio-afectiva y su desarrollo en la edad de preescolar.

También es significativo mencionar que este trabajo puede aportar elementos para reformular el trabajo en modelos pedagógicos carentes de juego, puede ayudar a estructurar la practica pedagógica debido a que define de manera más clara situaciones o acciones pedagógicas contextualizadas y pertinentes para las niñas y niños de preescolar.

El proyecto profundizó en el desarrollo de los niños y niñas a través de los propósitos de la educación preescolar. Es decir, la intervención busca favorecer el primer propósito que tiene que ver con la construcción de la identidad en relación con otros, sentirse queridos y valorar positivamente pertenecer a una cultura y mundo. El segundo propósito que considera a las niñas y niños

comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad. El tercer propósito que se relaciona con disfrutar aprender, explorar y relacionarse con el mundo para comprenderlo y construirlo.

La incidencia que puede tener este proyecto a nivel curricular se relaciona con el currículo en acción, el currículo en su puesta en escena para favorecer el desarrollo de momentos transformadores en el curso de la vida de niños y niñas, es decir debido al interés en la participación social y en el desarrollo de la autonomía y de manera transversal con el desarrollo de las competencias socioafectivas el enfoque estará puesto en hablar y explorar, preguntar y representar el mundo, compartir y crear con otros posibilidades que se presentan al incluir los videojuegos en el aula

Este trabajo ofrece una alternativa para el desarrollo de competencias digitales específicas para los docentes de preescolar que faciliten la tarea de búsqueda, selección y uso de información, comunicación, generación de contenidos y solución de problemas. Finalmente se pretenden establecer puentes intergeneracionales que fortalezcan la comunicación oral, escrita, artística o de cualquier medio elegido por el niño y la niña a través de la mediación tecnológica.

1.3. Objetivos

1.3.1. *Objetivo general*

Determinar de qué manera una propuesta pedagógico didáctica que incorpora el uso mediado de los videojuegos adelantada mediante la metodología de investigación acción contribuye al desarrollo de la participación social en niñas de preescolar.

1.3.2. *Objetivos específicos*

Identificar las condiciones iniciales que presentan las niñas de preescolar en relación con la participación social mediante el uso de pre test y escala de valoración.

Diseñar la propuesta pedagógica didáctica que incorpora el uso mediado de los videojuegos para el desarrollo de la participación social de niñas de preescolar.

Implementar la propuesta pedagógico didáctica que incorpora el uso mediado de los videojuegos para el desarrollo de la participación social de niñas de preescolar.

Evaluar el alcance de la propuesta pedagógico didáctica frente al desarrollo de la participación social de niñas de preescolar.

MARCO TEORICO

En el apartado de Marco teórico se presentará el Marco conceptual y los antecedentes de Investigación. En el marco Conceptual se acude a diferentes autores para presentar las concepciones claves que sirven de insumo para el análisis del proceso investigativo y debatir resultados, y en los antecedentes se presentan los estudios previos que han abordado temáticas similares.

1.4. Marco conceptual

En marco conceptual se incluyen reflexiones sobre: Participación social, autoconcepto moral, toma de perspectiva, empatía, conducta prosocial, habilidades sociales, características del desarrollo psicosocial de los preescolares, competencias docentes, juego, video juegos y ludificación.

Se inicia con la descripción de la participación entendiéndola como un derecho infantil que cuentan con un marco legal para su reconocimiento en las instituciones de educación inicial, también

se establecen unas categorías de análisis que facilitan la definición de la participación infantil en preescolares. Esta definición implica a la vez definir las características de desarrollo socio-afectivo por las cuales atraviesan los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad que condicionan las intervenciones en esta dimensión.

Por otro lado, para entender el proceso de mediación en la educación preescolar se desarrollan conceptualmente aspectos relacionados con el docente, con los niños y niñas, la interrelación entre docentes y estudiantes de preescolar y las categorías de juego, videojuego y gamificación que permitan definir elementos de análisis en la construcción de una intervención pedagógico didáctica con el uso mediado de videojuegos.

1.4.1. Participación social

La participación social en esta investigación como ya se describió en los antecedentes encuentra fundamento en el artículo 12 y 13 de la convención sobre los derechos del niño.

El artículo 12 y 13 de la Convención sobre los Derechos del niño manifiesta:

Artículo 12 “1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. Artículo 13 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. 2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias: 1. Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o 2. Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral pública.”

La participación es y se da desde los ámbitos individual y social, dado que cuando el individuo ejerce su derecho a participar y a organizarse adquiere una nueva concepción de su identidad social e individual, se va apropiando de habilidades para expresarse, de saberes y valores que le han sido ajenos o negados (Gallego Henao,2015).

Se alude a la participación infantil desde el principio de corresponsabilidad (Congreso de Colombia, 2006), entendido como la corresponsabilidad que tiene la familia, el Estado y la sociedad de propiciar escenarios de participación basados en el respeto y en las sanas relaciones para los niños y niñas, con el interés de que disfruten de ambientes de convivencia que les permita el desarrollo individual de sus dimensiones y la posibilidad de constituirse en seres autónomos capaces de establecer relaciones de igualdad, equidad y respeto (Gallego Henao,2015)

El Ministerio de Educación Nacional en el decreto 2247 por medio del cual establece las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel de preescolar, considera en el capítulo segundo las orientaciones curriculares de la educación preescolar. Define el principio de participación en la línea propuesta por la convención de los derechos de los niños:

“Principio de participación: se reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal”. (MEN, 1997)

El principio de participación involucra el trabajo pedagógico integral que favorezca el desarrollo de todas las dimensiones mediante actividades que produzcan goce, placer y posibilidades de disfrute.

En Colombia el programa de apoyo a la formulación de política para la primera infancia reconoce que el niño participa activamente como ciudadano partiendo del autoconcepto que tenga de

sí mismo y del reconocimiento que tenga el adulto sobre las habilidades de liderazgo y talento infantil (Gallego Henao,2015).

La participación social apoya los propósitos de la educación inicial en los cuales se busca que los niños y las niñas construyan su identidad en relación con los otros; se sientan queridos, y valoren positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo. Además, la promoción del derecho a la participación sustenta el segundo propósito de la educación preescolar en el que se reconoce que los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad (MEN 2017).

En el fomento de la participación social, la interacción es fundamental para que el niño y la niña construya y comparta significados, mediante ésta los niños son capaces de coordinar sus necesidades con las necesidades de otros, reconocen los aspectos sociales en su comportamiento, a través de su propio comportamiento encuentran solución a sus problemas y los de los demás.

Los niños y las niñas juegan a ponerse en el lugar del otro y disfrutan de representar situaciones de la vida social como una manera grupal de comprenderla, apropiarla o interrogarla. La interacción con el otro, con el par, se vuelve el centro de la acción; esto les implica encontrarse en medio de una comunidad.

Comprender la participación social en preescolar requiere de rigor metodológico para entender la definición que el niño da de sí mismo y de la situación. Con este propósito se recurre a considerar el autoconcepto moral, la toma de perspectiva, empatía, y la conducta prosocial como los factores que se correlacionan en la expresión de sus opiniones, toma de decisiones y acciones.

1.4.2. Autoconcepto

El autoconcepto es una representación consistente de uno mismo, de acuerdo a esta teoría las experiencias personales dan la base para su desarrollo, Es decir los niños desarrollan su autoconcepto con base en sus experiencias sobre sus propias reacciones y acciones. En los preescolares se puede observar que tienden a pensar en sí mismos en términos demasiado positivos, suelen decir que ellos

son excelentes en todo lo que hacen y sobreestimar sus habilidades, con el transcurso de experiencias y el paso de la edad el incremento del autoconcepto moral se ajusta en línea con criterios externos (Shavelson, Hubner, y Stanton 1976)

1.4.3. Toma de perspectiva

La representación del niño acerca de la perspectiva y sentimientos de los demás a partir de lo que observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria. La consideración de la toma de perspectiva responde a las situaciones en las que se promueve el desarrollo de la adopción de perspectiva centrada en uno mismo, la adopción centrada en el otro y la adopción combinada de perspectivas (Altuna, 2018).

1.4.4. Empatía

Se puede definir como una respuesta emocional, caracterizada por comportamientos que expresan estados emocionales en relación con lo que le sucede a otra persona y actitudes, disposición hacia el comportamiento de otra persona. Se puede hacer evidente en respuestas verbales de apoyo hacia la situación experimentada por la persona que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Implica además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. La empatía resulta importante para responder a las necesidades de otros, compartir los estados emocionales de otros y motivar una respuesta prosocial (Lorente, 2014).

1.4.5. Conducta prosocial

Conducta voluntaria y con intención de beneficiar a otros. A través de interacciones sociales los niños son capaces de coordinar sus necesidades con las necesidades de otros, reconocen los aspectos sociales en su comportamiento, a través de su propio comportamiento hacia los demás encuentran solución a sus problemas y los de los demás (Lorente, 2014). La conducta prosocial puede ser clasificada en tres diferentes dominios necesidad de brindar ayuda, necesidad de consuelo para reducir el estrés emocional y un deseo material lo cual lleva a compartir.

1.4.6. Habilidades sociales

Las habilidades sociales hacen referencia al proceso cognitivo conductual de resolver algún tipo de problema social de una manera autodirigida, en este proceso la persona intenta descubrir o identificar vías adaptativas de sobrellevar situaciones problemáticas con las que se encuentra en su diario vivir. D’Zurilla, (1998) identifica cinco dimensiones distintas de resolver problemas.

Una de las primeras dimensiones es la orientación positiva al problema, la cual incluye la tendencia general a evaluar un problema como un reto, creer que se cuenta con las capacidades para resolverlo, esperar un resultado de resolución positivo al problema y dedicarle tiempo y esfuerzo a su resolución.

Otra de las dimensiones es la orientación negativa al problema que implica la tendencia a evaluar el problema como una amenaza, dudar de las propias capacidades para resolver el problema, esperar resultados negativos al resolver el problema y frustrarse o irritarse fácilmente al hacer frente a problemas que plantea la vida.

Otra dimensión es la resolución de problemas racional en la cual se hace una aplicación sistemática de habilidades de resolución de problemas por ejemplo al definir, formular y generar alternativas de solución a un problema.

El estilo impulsivo se caracteriza por responder de manera impulsiva, apresurada y hacer una evaluación incompleta al aplicar alguna estrategia o técnica de resolución de problemas.

Por último, se encuentra el estilo evitativo el cual se caracteriza por una tendencia a aislarse del problema el mayor tiempo posible, esperar que los problemas se solucionen por si solos y dejar la solución del problema en manos de otras personas.

Además de lo anterior, entender la participación social infantil debe considerar los factores relacionados con las características psicosociales de niños y niñas preescolares en función de su edad y desarrollo.

1.4.7. Características del desarrollo psicosocial de los preescolares

Según (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001) Las características descritas a continuación, son propias del desarrollo psicosocial de niños y niñas en edades entre 3 y 6 años:

- El autoconcepto y la comprensión de las emociones son más complejas
- La autoestima es global
- Aumenta la independencia, iniciativa y autocontrol
- Se desarrolla la identidad de género
- El juego es más imaginativo, elaborado y generalmente más social
- Son frecuentes la ayuda a otros, la agresión y el temor.
- La familia sigue siendo el centro de la vida social, aunque ahora los pares adquieren

mayor importancia

- Gusto por trabajar en una sola cosa, interés por realizar tareas.
- Su motivación por realizar una actividad es mayor a su nivel de desempeño en esta.
- Presentan un mejor desempeño en las rutinas predecibles.
- Piensan en voz alta, les gusta contar historias, gusto por la magia y la fantasía.
- Aprenden imitando, les gusta bailar, cantar y actuar.
- Interesados en estar con los demás niños o niñas según su género
- Algunos usan la agresividad como medio para alcanzar un objetivo.
- Dispuestos a agradar y hacer las cosas bien
- Se representan a sí mismos en términos de sus características individuales
- Su pensamiento es de todo o nada, se expresan en términos absolutos positivo o

negativo.

- En la mayoría de niños la emoción se está categorizando en emociones positivas y negativas independientes, pueden comprender que tienen sentimientos del mismo tipo o de diferente valor solo si están dirigidos hacia objetos diferentes.

- Consideran amigo a otro con el que han tenido experiencias previas positivas, el comportamiento es similar al suyo, comparten y se ayudan mutuamente.
- Rechazan a los niños conflictivos, exigentes, entrometidos, agresivos, y también a los niños tímidos e indecisos.

Participar implica que el niño comprenda sus posibilidades de acción en apoyo de otros niños y con el apoyo de los adultos, es decir en el desarrollo de la participación el niño no está solo. Para favorecer la participación se han identificado las siguientes competencias docentes y la relación entre docente estudiante.

1.4.8. Competencias generales de los docentes de preescolar

Leiva, Marcano y Durán (2017) definen las competencias docentes como “son Patrones de comportamientos para ejercer la acción de la enseñanza” (pág. 10) Existen diversas clasificaciones, a continuación, se enuncian cuatro ejes de competencias generales de docentes de preescolar:

Comunicación: Fomentan el intercambio verbal, explican, analizan y contextualizan las ideas de los niños. Explican las razones de sus exigencias, reglas y estándares.

Conocimiento: Atienden las necesidades de los niños. Reconocen limitaciones y capacidades de los niños.

Promoción del desarrollo: Provocan comportamientos deseables socialmente recurriendo al sentido de la razón y la justicia de los niños.

Demuestran las consecuencias de una acción. Establecen límites. Fomentan el desarrollo a través del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio.

1.4.8.1. Relación docente estudiante

Autores como Zambrano, Burbano y Venet (2017), afirman que “el papel del docente ha sufrido un cambio fundamental, al punto que se le percibe como oyente y facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños, pero también se involucra directamente con su desarrollo afectivo y emocional” (pág. 56). La interacción docente estudiante son relaciones bidireccionales que tienen

que ver con la capacidad de las maestras y maestros de percibir y escuchar a los niños y a las niñas, desde sus intenciones y su ser, en la búsqueda de su bienestar, a través de la construcción de vínculos afectivos y la disposición de ambientes, espacios y tiempos de exploración, juego y expresión. A continuación, se presentan características de la relación docente estudiante para la educación inicial

A menudo los docentes dan un concepto positivo sobre el desempeño en una actuación la cual es aceptada por el niño para juzgar su competencia. El docente proporciona apoyos para la realización de actividades. A través de la lectura de cuentos y la narración oral fomenta un contexto de apoyo para el pensamiento y la imaginación de los niños. Las afirmaciones las deben dar hacia el comportamiento o actuación del niño o la niña y no una crítica como persona. Los niños esperan recibir elogios de sus docentes de preescolar y evitar la desaprobación. Al diseñar y organizar sesiones de aprendizaje promueven el comportamiento prosocial pues animan a los niños a pensar y discutir sobre las necesidades y deseos de sus compañeros. Pueden desarrollar indirectamente las habilidades sociales a través de cuentos e historias de animales o niños que aprenden a ser amigos. Los niños aprenden imitando el comportamiento docente en clase.

En los modelos pedagógicos actuales el proceso de aprendizaje implica superar el paradigma de recepción y memorización de los datos recibidos en clase y reemplazarlo por la búsqueda, el análisis y la contextualización de la información. En este sentido el docente debe pasar de ser un transmisor de información a un acompañante del proceso de aprendizaje del estudiante; en definitiva, debe asumir su importante y necesario papel mediador.

1.4.8.2. Competencias docentes específicas a tener en cuenta para la mediación a través de TIC

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional publicó el Pentágono de competencias TIC (MEN, 2013), con el propósito de establecer lineamientos sobre los procesos de cualificación de los docentes para el uso de las TIC, en dicho documento se detallan cinco

competencias: 1) tecnológica, 2) comunicativa, 3) pedagógica, 4) investigativa y 5) de gestión; y definiendo tres niveles de desarrollo: exploratorio, integrador e innovador.

Tabla 1. Descriptores de cada nivel en lo que respecta a la competencia Tecnológica.

Competencia tecnológica	Herramientas tecnológicas	Construcción de contenidos	Ética en el uso de las TIC
Exploratorio	Identificación de características, usos y oportunidades de TIC en los procesos educativos.	Elaboración de actividades de aprendizaje manejando TIC.	Evaluación de la calidad, conveniencia y autenticidad de la información.
Integrador	Combinación de diversas TIC en las prácticas educativas.	Diseño y publicación de contenidos digitales.	Análisis de los peligros y beneficios de publicar contenido.
Innovador	Empleo de TIC especializadas en el proceso de aprendizaje.	Uso de TIC para apoyar la construcción de conocimiento.	Aplicación de pautas en pro del respeto al derecho de autor.

Tomado de: La adaptación de Meza, L. B., & Rodríguez, K. D. L. (2020) al MEN (2013)

Las acciones de los docentes en las aulas, modifican a sus estudiantes, no deben entenderse como una reproducción de las conductas sociales que se producen en el medio, sino que esta implica transformaciones en las estructuras y aprendizajes que se internalizan. Por tanto, de los usos y aplicaciones que hagan los profesores debido a su nivel de competencia digital, el alumnado va a internalizar formas de desarrollo de esta.

Para ello es relevante evaluar las posibilidades, los aportes y los alcances de cada instancia de mediación dentro de los procesos educativos, así como su papel en la satisfacción de necesidades educativas que se tengan, las cuales serán diferentes dependiendo de los estudiantes, del entorno y de la disciplina.

Al respecto el docente debe tener en cuenta todas las instancias de mediación y evaluarlas con criterios pedagógicos y didácticos, evitando favorecer o desfavorecer el papel o el uso de alguna de ellas. Es necesario evaluar la influencia que una mediación ejerce en la organización de actividades de los docentes y estudiantes, en relación con tiempos, espacios y economías.

Utilizar al máximo todas las posibilidades que ofrecen cada una de las instancias para promover el aprendizaje, lo que implica un conocimiento y análisis profundo de cuanto es posible lograr con ellas, se debe evaluar el aporte al proceso educativo en relación con los resultados del aprendizaje.

Abrir espacios para la construcción de una comunidad académica cuya preocupación sea la construcción de un saber alrededor de las mediaciones e instancias de mediación pedagógica.

Conformación de colectivos pedagógicos que favorecieran la reflexión sobre aspectos pedagógicos y didácticos que es necesario tener en cuenta cuando se pretende plantear el uso de las TIC como apoyo al aprendizaje. La ausencia o falta de objetivos pedagógicos, es tal vez uno de los mayores desafíos para los docentes en la mediación del videojuego y la ludificación. En general el plantel docente de las instituciones educativas no está preparado en el uso de estos elementos. Esta problemática se ratifica con los planteamientos de Meza y Rodríguez (2020), quienes indagaron sobre el Nivel de competencias TIC de docentes de preescolar, concluyendo que “El nivel exploratorio es en el que se encuentra un importante número de los docentes colombianos, no solo del preescolar, sino de otras etapas educativas” (pág. 89). Se requiere avanzar en los niveles Integrador e Innovador, como lo propone el MEN (2013) considerando el juego y la ludificación como los elementos claves en el diseño de una intervención mediada para preescolar.

1.4.9. El juego

El juego en la primera infancia desempeña un papel importante en el aprendizaje. Es importante en el desarrollo cognitivo, psicomotor, emocional, social, etc. Las pedagogías más comúnmente aplicadas para definirlo son la teoría de reestructuración cognitiva de Piaget y la Zona de desarrollo próximo de Vygotsky. Para Piaget, un niño está motivado a jugar para adaptar los hechos de la realidad a esquemas que ya tiene (Meneses y Monge ,2001).

Para Vygotsky el niño juega por adquirir conocimientos a través de sus experiencias y las influencias de otros. Además, la interacción social cooperativa de niños con adultos promueve el desarrollo cognitivo y afectivo. La Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) propuesta por Vygotsky permite la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados (Hernández, 1999).

Los juegos según Piaget varían dependiendo del progreso en las habilidades: **Juego exploratorio**: utilizar habilidades y sensaciones físicas para conocer los materiales y sus propiedades. **Juego constructivo**: el uso de objetos y materiales (por ejemplo, bloques, plastilina, materiales de collage, arena y agua) mejora su creatividad, reconocimiento y resolución de problemas. **Juego creativo**: usar materiales de arte y materiales naturales para fomentar la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la imaginación y hacer conexiones novedosas. **Juego socio-dramático**: implica la interacción y la comunicación verbal con uno o más compañeros de juego con respecto al evento de juego. **Juego locomotor físico**: se practica una variedad de habilidades motoras finas o gruesas que involucran todo tipo de movimientos físicos. **Lenguaje o juego de palabras**: incorpora rima, juego de palabras y humor.

1.4.9.1. Videojuego

Actividad organizada bajo un sistema de normas que mantienen una interacción a través de imágenes que aparecen en un dispositivo que posee una pantalla o visor de video. Posee reglas y un sistema de recompensa, de manera que existe un estímulo implícito para intentar ganar. En un videojuego pueden participar uno o varios jugadores en un entorno físico o en red. Un videojuego puede ser controlado únicamente por los dedos, en una interacción óculo manual, o con ayuda de otras partes del cuerpo u otros instrumentos adicionales. Su propósito principal es el ocio, esparcimiento, divertir o recompensar al participante (Moncada y Chacón, 2012).

El videojuego en un contexto educativo involucra a los estudiantes como actores que deben poder entender el contenido académico con el fin de transformar ese contenido en acciones efectivas dentro de uno o varios escenarios que representan un reto o un problema

1.4.9.2. Ludificación

La ludificación o gamificación se basa principalmente en utilizar los juegos como estrategia de enseñanza, incorporando elementos de este a los ambientes de aprendizaje o en el aula, los elementos del juego son muy variados y pueden cumplir funciones distintas, un elemento fundamental es el

principio de recompensas (puntos, niveles, premios etc.). El principal objetivo de la ludificación es mejorar la motivación y la participación del estudiante, promoviendo así el aprendizaje a través de la adaptación de la estructura o arquitectura de un juego.

Algunas categorías de análisis propuestas en la ludificación consideran primordial prestar atención a la utilización de las mecánicas, las dinámicas y la estética del juego, debido a que los diseñadores de juegos y los jugadores se relacionan a través de estos elementos. (Kusuma y Cols, 2018).

Mecánicas: Son las reglas y sistemas que crean nuestra experiencia de juego. Sus componentes particulares a nivel de representación de datos y algoritmos. En el jugador implican la forma como se interactúa, normas o reglas que regulan la participación. **Dinámicas:** Describen el comportamiento de las mecánicas en respuesta a las acciones del jugador. **Estética:** Define la respuesta emocional evocada por el usuario cuando interactúa con el juego.

Conviene tener en cuenta la siguiente taxonomía para clasificar la estética de los juegos: 1. **Sensación:** El juego como placer sensorial 2. **Fantasia:** juego como una invención 3. **Narrativa:** juego como un drama 4. **Desafío:** juego como carrera de obstáculos 5. **Compañerismo:** juego como marco de interacción social 6. **Descubrimiento:** juego como un territorio inexplorado 7. **Expresión:** juego como un autodescubrimiento 8. **Sumisión:** juego como pasatiempo.

1.5. Antecedentes de investigación

En un esfuerzo conjunto de la sociedad por atender las necesidades de las niñas, niños y adolescentes Espinosa y Ochaita (2012) proponen definir las necesidades de los niños con base en la salud y la autonomía vinculándolas con lo establecido por la convención en relación con los derechos de los niños. De esta manera las necesidades de los niños y niñas se satisfacen siguiendo las recomendaciones de la investigación acerca del desarrollo infantil y también de acuerdo a los criterios culturales, históricos y sociales que en la convención se establecen.

Siguiendo lo mencionado anteriormente se encuentran las necesidades relacionadas con la salud: alimentación, vivienda, sueño, ejercicio físico, protección de riesgos físicos. Y las necesidades relacionadas con la autonomía consideradas en las siguientes categorías: participación activa y normas estables, vinculación afectiva primaria, necesidad de interacción con los adultos, interacción con los iguales, educación formal, educación no formal, juego. (Espinosa y Ochaita, 2012)

Ir más allá de la protección para favorecer la autonomía, requiere promover la participación infantil como derecho de niños y niñas, de ahí la importancia dada por la convención al definir la participación como uno de los cuatro principios fundamentales sobre los derechos del niño.

“Los Estados deben garantizar que el niño y la niña esté en condiciones de formarse un juicio propio, así como el derecho a expresar libremente su opinión sobre las situaciones que les afectan teniéndose en cuenta las opiniones en función de su edad y madurez”. (Unicef, 2006. P, 14)

En Colombia, al ratificar los compromisos definidos en la convención, se cuenta con un marco legal de fundamentos políticos, técnicos y de gestión que crean una estrategia de atención para la primera infancia, en ella se considera primordial el derecho a la educación debido a su capacidad para potencializar el desarrollo integral de niños y niñas. Esta educación para la primera infancia debe ofrecer experiencias retadoras que impulsen el desarrollo infantil a través del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio. (Alarcón C, 2013)

Jugar ayuda al niño y la niña a sentirse más seguro, autónomo y hace más placentera la tarea de adquirir nuevas habilidades académicas (matemáticas, lenguaje, etc.) y aptitudes sociales (confianza, comunicación, etc.). Mientras juegan y realizan acciones divertidas, adoptan una actitud positiva que les ayudará a estar más motivados e interesados por descubrir el mundo que los rodea. El juego expone un marco de referencia y un paradigma consistente, organizado, acorde y coherente con sus potencialidades y necesidades de orden biológico, psicológico y afectivo; genera satisfacción y logro (Pineda y Orozco, 2018).

Aunque gran parte de la sociedad conoce los beneficios del juego, en la sociedad actual se está dejando muy poco espacio para el juego libre, con pares y en ambientes diseñados y contruidos para ese propósito. Es decir, se está preconfigurando la participación o reglamentando en actividades recreativas cada vez más programadas. No se juega al aire libre por motivos de seguridad, por los horarios de trabajo de los padres y cuidadores, además en los niños y niñas desde el preescolar se ha visto un aumento en las demandas académicas y en las presiones por obtener éxito escolar. (Hart, 1993)

La respuesta social actual con relación a la participación de los niños y niñas ha sido el aumento de las horas dedicadas a la escuela y a la recreación programada, prácticas deportivas o artísticas que ponen énfasis en la competencia y el desarrollo de técnicas específicas. Por otro lado, los niños que no cuentan con esta opción pasan la mayor parte del tiempo viendo televisión o videos de otras personas jugando.

Frente a este panorama no se necesita seguir promoviendo un enfoque proteccionista para salvaguardar los derechos de los niños y las niñas, ellos y ellas aprenden a ser ciudadanos y ciudadanas competentes y sensibles por medio de docentes competentes y sensibles. Los niños y niñas necesitan aprender que en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la participación no están solos, es importante que puedan experimentar su potencial de acción en compañía de otros niños y con el apoyo de los adultos.

Favorecer la participación de niños y niñas, implica identificar situaciones que incrementen las oportunidades de demostrar sus capacidades. Usar técnicas alternativas que permitan escuchar las voces de diferentes niños y niñas. Si desde la convención de los derechos del niño se establece como prioridad fomentar la libertad de buscar, recibir y difundir información oral, escrita, impresa, artística o de cualquier medio elegido por el niño se da una importancia primordial a las TIC como el medio ideal para cumplir con este propósito.

Las TIC presentan una buena oportunidad para aumentar la estimulación, motivación y participación, mediante una comunicación más fluida y directa según las necesidades y el ritmo de

cada estudiante, así como realizar consultas e investigaciones permitiendo que la metodología se personalice (Ruiz Díaz, N. y Ruiz, R 2020).

Una de las propuestas que se ha desarrollado para incorporar elementos del juego en contextos como la educación es la gamificación o ludificación. La ludificación se usa para incrementar el compromiso y la motivación de los estudiantes para aprender. Busca influir en el conocimiento y también en el desarrollo de habilidades, hábitos y creencias (Pineda y Orozco, 2018).

La gran clave para poder integrar juegos y enseñanza es conseguir el equilibrio entre entretenimiento y aprendizaje. Gran parte de los juegos diseñados con propósitos educativos son un fracaso, se tornan monótonos y aburridos, ya que cuando el aprendizaje intenta dominar, el entretenimiento se difumina y el juego no funciona, por otro lado, cuando el entretenimiento reina, brilla por su ausencia el aprendizaje, fuera del que se da de por sí (Calderón, 2015).

Los videojuegos pueden brindar una formación práctica e interactiva, trabajar con contenidos curriculares, con procedimientos diversos, incidir en aspectos relativos a los valores que los propios videojuegos encierran y servir como primer paso hacia la alfabetización digital (Acuña, Barragán, y Triana, 2020).

El uso de los juegos serios interactivos según Lamrani y Abdelwahed (2019) podría apoyar las buenas prácticas educativas que buscan:

Socializar a los niños con otros y fortalecer sus intercambios. Ayudar a coordinar y adoptar condiciones confortables para el aprendizaje. Desarrollar pasión por el aprendizaje a lo largo de su vida. Desarrollar confianza y autoestima

Los modelos de ludificación empleados en educación principalmente se han usado en STEM, ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, además en la enseñanza de historia y lenguas extranjeras, a nivel internacional se encuentra mención de ellos en artículos desde el 2009 y han aumentado significativamente sus publicaciones desde el año 2014 en adelante Kusuma y cols (2018).

En los niños menores de cinco años el principal foco de investigación ha estado relacionado con el desarrollo del lenguaje, y posibles intervenciones en el aula para el apoyo a la educación inclusiva.

Los procesos metodológicos de búsqueda y revisión documental para ludificación en primera infancia dentro del contexto local no arrojaron un estudio o investigación específica que lograra incluir un modelo pedagógico y una estrategia de formación docente desde la ludificación o, por lo menos, que incluyera elementos de ésta en su proceso metodológico (Pineda y Orozco, 2018).

Es de anotar la ausencia total, narrada por los docentes, de estrategias basadas en el uso de videojuegos o en su defecto de los elementos que estos contienen. En referencia, se nota una carente infraestructura tecnológica y cuando esta existe no está diseñada ni en su software ni en su hardware para el trabajo con primera infancia. Plataformas institucionales como Colombia aprende cuenta con contenidos básicos sobre identificación de emociones, autocuidado físico y alimentación desarrolladas por medio de cartillas que si bien presentan un contenido digital dificultan el trabajo en gamificación o ludificación y se alejan de la posición que se ha establecido en la construcción del marco teórico.

Además, los docentes manifiestan la constante imposibilidad de realizar ejercicios de ludificación con sus estudiantes. Se justifican en razones logísticas (TIC, espacios físicos), axiológicas (alto número de estudiantes por salón), pedagógicas (creencia de que los niños y niñas no están capacitados para la actividad) y de formación docente (bajos índices de experticia en el manejo de las TIC, informática, medios de comunicación y videojuegos) (Pineda y Orozco, 2018).

Al observar este panorama también es muy importante señalar los resultados de una revisión sistemática de las aplicaciones educativas de google play para preescolares en Grecia realizada durante el 2017, en esta investigación se muestra como desde la introducción de las tabletas, ipads en el 2010 el uso de software para dispositivos móviles ha crecido rápidamente en popularidad, se ha presentado un continuo debate sobre sus riesgos y beneficios al aplicarlos en la primera infancia, se ha cuestionado

el valor de las apps educativas y se ha puesto en duda su idoneidad (Papadakis S, Kalogiannakis M, Zaranis N 2018).

Las consideraciones mencionadas anteriormente dificultan encontrar el equilibrio entre juego y enseñanza que se espera lograr con la ludificación. Este propósito implica establecer una relación de doble vía en la cual el docente logre identificar los intereses de los niños, responda a su emoción, examine de manera crítica las situaciones que les interesan y el niño entienda las reglas que se establecen para interpretar y comprender diferentes situaciones. Ese equilibrio es el más complejo de lograr.

Por si solo un videojuego no va a generar procesos de aprendizaje debido a que su objetivo principal es el entretenimiento. El juego no puede configurarse como un elemento único sino como un complemento, una más de las opciones, escogido y seguido de una reflexión que puede realizarse de múltiples maneras. Reconocer esta contextualización permite la integración del juego en el aprendizaje e incluso utilizar para ese fin a algunos de los juegos más insospechados (Calderón-Rehecho, A 2015).

2. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se presenta un contexto de la institución educativa y la población en que se desarrolló el proyecto de investigación, posteriormente se justifica la metodología usada, se presenta un plan de acción y presupuesto.

2.1. Contextualización de la investigación

La I. E. Gabriela Mistral está comprometida con la formación humano-cristiana de niñas y jóvenes, su población de 1435 estudiantes se atiende con una planta de 44 docentes y 3 directivos docentes en una sede principal ubicada en la Calle 69 A # 27 – 30, del barrio La Salle en la ciudad de Bucaramanga. La Institución Educativa es de carácter oficial, ofrece el servicio educativo en los niveles Preescolar, Básica y Media Vocacional con una población exclusivamente femenina,

El colegio se encuentra ubicado en la zona suroccidental de la ciudad de Bucaramanga, atiende niñas de Bucaramanga, Girón, Piedecuesta y Floridablanca. El estrato social definido por los servicios públicos de las estudiantes fluctúa entre el estrato uno, dos, tres y cuatro.

Muestra

Se tiene como universo poblacional a 99 estudiantes pertenecientes al grado preescolar distribuidos en 3 grupos 0-1, 0-2 y 0-3. El grupo de preescolar 0-2 en el que se encuentra el docente investigador está integrado por 33 estudiantes de género femenino cuyas edades oscilan entre los 4 y 5 años. La selección de la muestra se lleva a cabo a través de un muestreo no probabilístico, cuyo procedimiento de selección estuvo orientado por las características específicas que surgieron del problema de investigación más que por un criterio específico de generalización (Hernández-Sampieri, 2014).

Para el presente estudio, la selección de los participantes se realizó siguiendo la técnica muestral por conveniencia de acuerdo con lo propuesto por Tamayo (2001) en esta técnica se seleccionan las unidades muestrales según la conveniencia o accesibilidad que tiene el investigador. De igual manera, esta técnica es usada cuando se desea obtener información de la población de una manera rápida y económica. Además, es un tipo de muestreo que se utiliza comúnmente con grupos de estudiantes como se trató en este caso. Por otro lado, el hecho de que este estudio empleara la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia significó que el grupo que hizo parte del estudio ya estaba previamente conformado a la intervención, es decir desde la planificación académica institucional, lo cual no permitía una organización distinta del grupo que conformó la muestra de investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la selección de la muestra en este estudio el investigador estableció algunos criterios de selección los cuales consideró pertinentes de acuerdo con el tipo de estudio que se llevó a cabo. Entre estos criterios de inclusión se consideran los siguientes: el grado académico que cursaban las estudiantes, solo participaron las estudiantes que cursaban grado 0 y se

encontraban matriculadas en el grado preescolar 02 pertenecientes a la Institución Educativa Gabriela Mistral, estudiantes que se encontraron en el rango entre 4 y 5 años de edad, y por ultimo las participantes que contaron con la autorización de los padres de familia o acudientes para hacer parte de la investigación (ver apéndice A).

2.2. Metodología

Este proyecto de investigación de orden cualitativo, se enmarca en la línea de investigación acción (IA). El enfoque de investigación se selecciona puesto que se pretende comprender la perspectiva de los participantes, es decir tener mayor comprensión de la situación que viven las niñas de preescolar de una institución educativa de Bucaramanga. El enfoque cualitativo debido a su carácter inductivo permite una expansión que paulatinamente se va enfocando en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio.

Uno de los planteamientos del enfoque cualitativo es su orientación a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar intervenciones y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes, esto es bastante significativo en las fases de la investigación acción porque la definición de los conceptos y la identificación de categorías emergentes se van generando durante el proceso. En este orden de ideas se realiza la valoración desde la perspectiva de las niñas de preescolar en el proceso de una intervención mediada con el uso de la tecnología (videojuegos) en el aula.

El diseño de investigación acción busca resolver problemas cotidianos y mejorar practicas concretas. Su naturaleza es local debido a que se relaciona con una situación y un contexto particular. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. De esta manera el enfoque local implica tener en cuenta la perspectiva de género y la ludificación en la investigación debido al contexto y la condición particular de las participantes.

La propuesta está basada en la metodología investigación acción. Por medio de la acción y reflexión sobre teoría y práctica la investigación acción permite desarrollar un enfoque sistemático en el análisis de la propia práctica orientado a lograr un cambio positivo. (Elliot, 1991) citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010 conceptúa la investigación acción como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de acción dentro de ella.

Los factores esenciales de los diseños de investigación acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos) pensar (analizar e interpretar), y actuar (resolver problemas e implementar mejoras). Las fases se dan de manera cíclica una y otra vez hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente.

2.3. Plan de acción

La investigación acción ha sido descrita como un proceso cíclico en el cual se detecta un problema de investigación, se diagnostica y se clarifica. Luego se formula un plan para resolver el problema o introducir un cambio. En seguida de esta fase se implementa el plan y se evalúan los resultados. Como fase final se realiza una retroalimentación que conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción (Hernández-Sampieri, 2014).

Para realizar este ciclo de investigación acción se ha desarrollado un plan de acción en el que se proyecta la realización de un diagnóstico, revisión documental. En la fase de acción se aplican instrumentos para valorar el estado inicial de la participación infantil y se realiza el diseño de la intervención a través de una secuencia didáctica. Durante la fase de observación se analizan los resultados de la implementación y se identifican categorías relacionadas con participación infantil, mediación tecnológica y mediación docente. Finalmente, en la fase de reflexión se realiza el análisis de los datos obtenidos y se presentan consideraciones para realizar un segundo ciclo de investigación acción.

De acuerdo con la metodología de investigación acción descrita, en una intervención para el desarrollo de la participación social por medio de una estrategia que incorpora el uso mediado de los videojuegos, surge la siguiente planeación:

Tabla 2. Relación de fases del proyecto IA

FASE 1: PLAN DE ACCIÓN		
ETAPA 1: DIAGNOSTICO		
Acción 1 Planeación	Diagnóstico 1: Se evidencia por medio de la observación de campo y formulación de la pregunta de investigación.	
	Diagnóstico 2: Con base en el diagnóstico 1, se inicia la I.A, sustentado por referentes teóricos y conceptuales del problema de investigación.	Instrumentos: -Aplicación de encuesta sobre características demográficas y preferencias de comunicación, Adaptación formato Mintic (Ver apéndice B) -Aplicación de escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil revisada (Ver apéndice C) -Cuestionario de fortalezas y dificultades administrado a familiares (Ver apéndice D) -Formato de entrevista adaptados de la propuesta de Sticker R, 2021 para evaluar las dimensiones del autoconcepto moral en niños de preescolar (Ver apéndice E) -Adaptación del experimento de Smith, Blake, and Harris (2013) para evaluar la empatía, conducta prosocial y la toma de perspectiva (Ver apéndice F) -Test de solución de problemas sociales de Rubin and Krasnor, 1983 (Ver apéndice G)
	Diagnóstico 3 Seguimiento y evaluación del problema, con base en el resultado del diagnóstico 2	
Acción 2 Ejecución	En esta acción se emplean los instrumentos definidos para hacer una descripción completa de la situación problema, donde se obtienen los datos que permiten establecer acciones concretas para intervenir en el caso particular de preescolar 0-2, en ese sentido se realiza un análisis personalizado de las participantes que se ejecuta por medio de visitas domiciliarias en las cuales se aplican los instrumentos en compañía de la familia	
Acción 3 Descripción -Explicación	Encuesta: La encuesta familiar sobre características demográficas y preferencias de comunicación permite conocer un poco del contexto e intereses de las estudiantes, esta encuesta se aplica a las niñas en compañía de su familia. Permite identificar características demográficas, información relacionada con intereses, contenidos digitales y factores que pueden incrementar el interés por el aprendizaje	Escala de valoración: La Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil – Revisada (EVCDI-R) es un instrumento diseñado para evaluar el desarrollo a través de las interacciones con las personas y el entorno, en niños y niñas menores de 6 años de edad. Valora las actividades espontáneas y naturales de los niños y las niñas cuando interactúan con sus pares, padres de familia, docentes, agentes educativos o cuidadores responsables, que velan por su bienestar mental, físico y social.

	Cuestionario Cuestionario de fortalezas y dificultades (SDQ) proporciona un conjunto de datos acerca del equilibrio de los niños con sus comportamientos, emociones y relaciones con otros. Los ítems determinan fortalezas y déficits en relación con Hiperactividad, Síntomas emocionales, Problemas de conducta, Problemas con pares, Conducta prosocial.	Entrevista sobre autoconcepto: La entrevista con títeres es una medida establecida para evaluar el autoconcepto de los niños y niñas, los elementos de la entrevista se basaron en Krettenauer (2013) y Marsh, Ellis (2002). Se evalúan las dimensiones prosociales de ayudar, compartir y consolar, así como las habilidades físicas y verbales en 18 ítems. Para cada ítem dos títeres idénticos declaran información opuesta, las niñas escogen la declaración del títere con la que se sienten más identificadas.
	Test de solución de problemas sociales El test de resolución de problemas sociales en escenarios fue adaptado del trabajo de Rubin y Krasnor (1983). Los dos escenarios emparejados por género tratan sobre cómo un niño o niña podría obtener un juguete o materiales de dibujo Las respuestas se agrupan en categorías de comportamiento prosocial, intervención de una autoridad, controversia, manipulación y chantaje Conducta prosocial: Se usó una tarea de costo de respuesta en la cual el experimentador y las participantes realizaron un juego competitivo, la niña resolvía un rompecabezas y el experimentador coloreaba la imagen del rompecabezas, durante el juego el experimentador tiraba 10 colores justo cuando a la niña le faltaban 4 piezas para resolver el rompecabezas, esta situación representaba de manera simultánea una ventaja para ganar o una oportunidad de ayudar (Regina M. Sticker y Cols, 2021)	Adaptación del experimento de Smith, Blake, and Harris (2013) para evaluar la empatía y la toma de perspectiva Empatía: En este experimento el experimentador fingió haberse golpeado accidentalmente la rodilla con la mesa. Expresó dolor frotándose la rodilla y mostrando una expresión facial dolorosa mientras decía "Oh, me he golpeado la rodilla". El comportamiento se clasificó inicialmente en una escala de 3 puntos: 1 = ninguna ayuda, 2 = poca ayuda, 3 = ayuda. No ayuda se definió como la ausencia de cualquier respuesta verbal o de acción. Toma de perspectiva: Las niñas podían decidir cuántas pegatinas de las 5 querían compartir con dos niñas ausentes. Las instrucciones fueron: "Aquí hay 5 pegatinas. Son tuyas ahora. Puedes compartirlas con otras niñas. El experimentador coloca dos imágenes de niñas en la que una cuenta con pocos ítems y otra con muchos. Puedes repartir uno, dos, tres, cuatro, cinco o ninguna pegatina entre las dos niñas. Decide por ti misma. Las pegatinas las puedes poner en la hoja de stickers. El número de artículos en la hoja (0–5 artículos) representa el comportamiento de compartir, con base en la toma de perspectiva de la niña que tiene pocos ítems o mayor cantidad de ítems.
Validez de expertos: El instrumento se sometió a revisión por parte de experto asesor en educación, quien considera que el instrumento mide las variables objeto de investigación y se encuentra vinculado a la validez de contenido (Hernández-Sampieri, 2014). (Ver Apéndice H)		
Autorización de los participantes: Se realizó un formato de consentimientos informado (acudientes) por medio del cual se obtuvo autorización de los padres para la participación de las niñas en la investigación). (Ver apéndice I)		
ETAPA 2: REVISIÓN DOCUMENTAL		

Fase Heurística	Se establece un protocolo de revisión de información en el que se definieron las palabras clave para la búsqueda de antecedentes de investigación y formulación teórica.
Fase Analítica	Después de la revisión de antecedentes e investigaciones que guían la obtención de información para la comprensión de la participación social, se considera importante el autoconcepto, la empatía, la toma de perspectiva, la conducta prosocial y las habilidades sociales. La revisión de antecedentes también orienta el análisis acerca de los productos (videojuegos) existentes en el mercado. Este análisis se enfoca alrededor del aprendizaje y la mediación tecnológica al considerar una intervención en preescolar
ETAPA 3: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN: ESTRATEGIA	
Análisis del tema/problema con el contexto de las TIC y con las TIC	Desarrollo de una propuesta pedagógico didáctica (secuencia didáctica) con base en los resultados de la revisión bibliografía, el uso de las TIC en preescolar y los productos existentes en el mercado. De acuerdo a la bibliografía consultada, al análisis preliminar de los recursos tecnológicos y a la observación inicial, la estrategia didáctica que tiene como fin el desarrollo de la participación social, tiene un apoyo importante de las tecnologías de la información y comunicación, ya que con el uso mediado de diez videojuegos se proporciona la información y experiencias de las diferentes actividades a ejecutar de la investigación.
Propuesta de Mundo	En este caso se pretende aportar elementos que sirvan para el debate sobre los riesgos y beneficios del uso de videojuegos en preescolar, Aportar elementos para la comprensión de la ludificación con preescolar para favorecer el desarrollo de procesos socioafectivos. Fortalecer el desarrollo de competencias tecnopedagógicas en los docentes para incorporar una estrategia en el uso de las TIC (videojuegos) como materiales didácticos para la promoción de habilidades y competencias socioafectivas en preescolar. Desarrollar ambientes de aprendizaje que fomenten la participación social haciendo uso de las actividades rectoras de preescolar, el juego, la exploración, el arte y la literatura.
FASE 2: ACCIÓN	
En esta fase primero se realiza la construcción de un cronograma de actividades que permita ver las acciones de intervención es decir los pasos y el tiempo que se va emplear en la intervención. Luego se definen unos principios pedagógicos que sirven de lineamientos orientadores para el desarrollo de la participación social en preescolar, dichos principios constituyen los argumentos a tener en cuenta para guiar la toma de decisiones de diseño y acciones didácticas que se concretan en la propuesta de secuencia didáctica.	
FASE 3: OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN	
MEMORIA DE LA INTERVENCIÓN	
Técnicas de recolección de información en instrumentos a emplear	Se realizó una encuesta de caracterización y preferencias de comunicación. Aplicación de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil revisada. Aplicación de test iniciales y finales con el fin de tener un comparativo del antes y después de la intervención. Se realiza un registro por medio de grabaciones de la intervención en la que se captura el videojuego, el comportamiento del grupo durante la intervención y se registran las opiniones de las participantes y el docente También se tiene el registro de diarios de campo (Ver, apéndice M)

Unidades de análisis desde el horizonte del problema	Se analizaron los datos antes y después de la intervención para establecer las conclusiones del mismo Se hace análisis de las categorías identificadas con relación a la participación social, la mediación pedagógica y la mediación tecnológica de los videojuegos en preescolar
FASE 4: REFLEXIÓN	
Análisis de los datos	Mirada general al abordaje del problema en el contexto de las TIC, es decir se hace un tratamiento comparativo con los resultados del diagnóstico. Análisis de los criterios de ludificación a tener en cuenta en el diseño de una intervención en preescolar

2.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Los siguientes fueron los instrumentos usados en el proceso de Investigación, en los apéndices del documento se presenta el formato completo, El instrumento se sometió a revisión por parte de experto, quien considera que el instrumento mide las variables objeto de investigación y se encuentra vinculado a la validez de contenido (Hernández-Sampieri, 2014). (Ver Apéndice H)

- Aplicación de encuesta sobre características demográficas y preferencias de comunicación, Adaptación formato Mintic (Ver apéndice B)
- Aplicación de escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil revisada (Ver apéndice C)
- Cuestionario de fortalezas y dificultades administrado a familiares (Ver apéndice D)
- Formato de entrevista adaptados de la propuesta de Sticker R, 2021 para evaluar las dimensiones del autoconcepto moral en niños de preescolar (Ver apéndice E)
- Adaptación del experimento de Smith, Blake, and Harris (2013) para evaluar la empatía, conducta prosocial y la toma de perspectiva (Ver apéndice F)
- Test de solución de problemas sociales de Rubin and Krasnor, 1983 (Ver apéndice G)
- Protocolo de valoración de videojuegos. Ver criterios de inclusión y exclusión
- Diario de campo de aplicación de la secuencia. Ver formato en Apéndice M
- Descripción de los videojuegos usados (Ver Apéndice N)

2.5. Aspectos éticos de la Investigación

Dado que la muestra de investigación se conforma por estudiantes menores de edad, se aplicó un consentimiento informado en que los padres y/o acudientes autorizaron la participación, resaltando que la recolección de datos se hizo de forma anónima y quienes decidieron no participar no tiene ninguna repercusión o nota en el proceso académico del estudiante. Para ver el formato de consentimiento informado ver el Apéndice A.

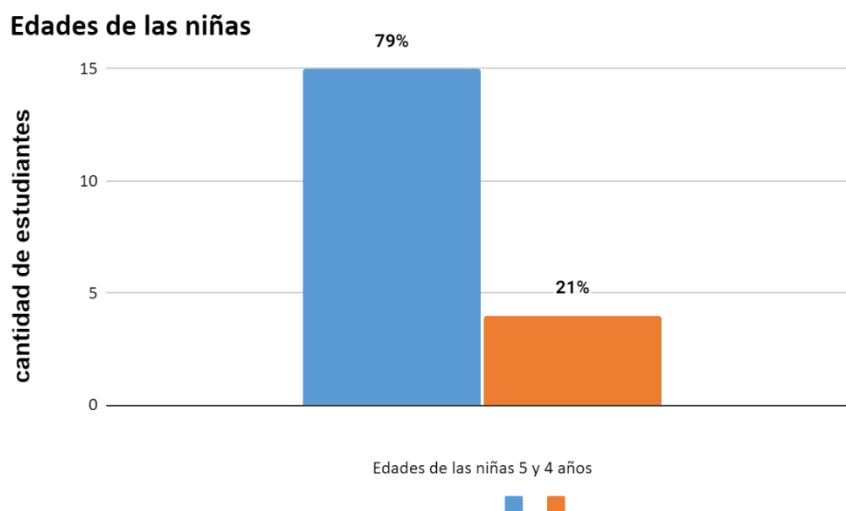
3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados producto de la intervención realizada con las estudiantes del grado preescolar 02. Los resultados se presentan de acuerdo a los objetivos trazados en el proyecto de investigación y con los cuales se da respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los resultados en la participación social de niñas de preescolar de la Institución Educativa Gabriela Mistral con la implementación de una propuesta pedagógico didáctica que incorpora el uso mediado de los videojuegos?

Los resultados se organizan en las siguientes categorías: Resultado en cuanto a las condiciones sobre las características demográficas y preferencias de comunicación, Resultado de la valoración del desarrollo de las relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo, Resultado de la batería de instrumentos que componen la participación social. Resultados en cuanto a la valoración de los videojuegos, Diseño de la secuencia didáctica implementada, Resultados de los factores asociados a la participación social y resultados asociados a la mediación docente y medición tecnológica.

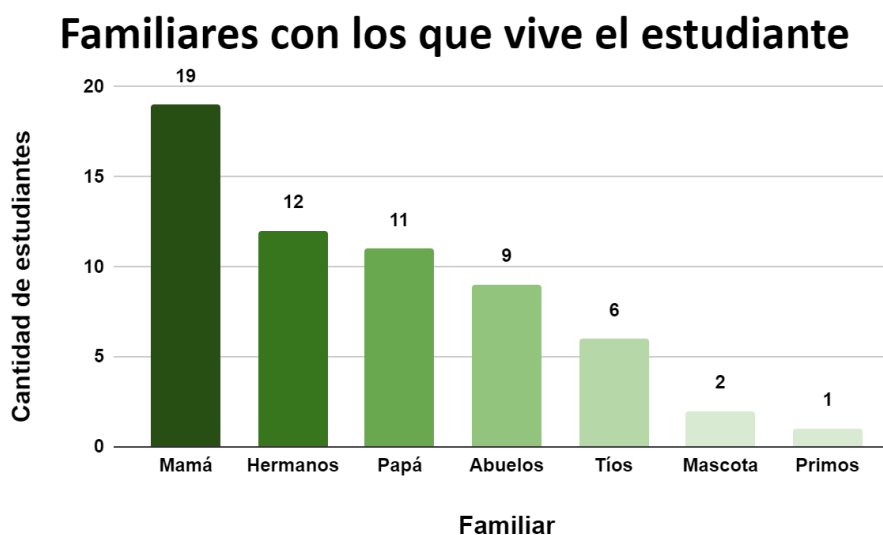
3.1. Resultado en cuanto a las condiciones sobre las características demográficas y preferencias de comunicación

Figura 2. Edades de las niñas



Las edades de las niñas que conforman la muestra en el momento de la valoración están entre los 4 y 5 años. El 79% tienen 5 años y el 21% cuenta con 4 años. Ver figura 2, Edades de las niñas

Figura 3. Familiares con los que viven las niñas

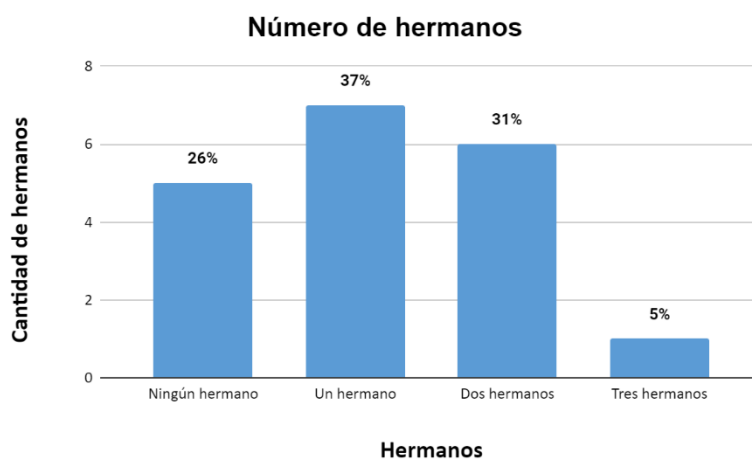


Fuente: elaboración propia

De las 19 niñas que componen la muestra el 100% vive con su mamá, el 63% está en compañía de hermanos, en el 57% de los hogares se encuentra el papá, en el 47% de los casos se encuentran los abuelos, los tíos están presentes en el 31% de los casos. El 10% de las niñas tienen mascotas y las

consideran como parte de la familia, solo se encontró un caso 5% en el que los primos hacen parte de la familia. Ver figura 3, Familiares con las que vive el estudiante.

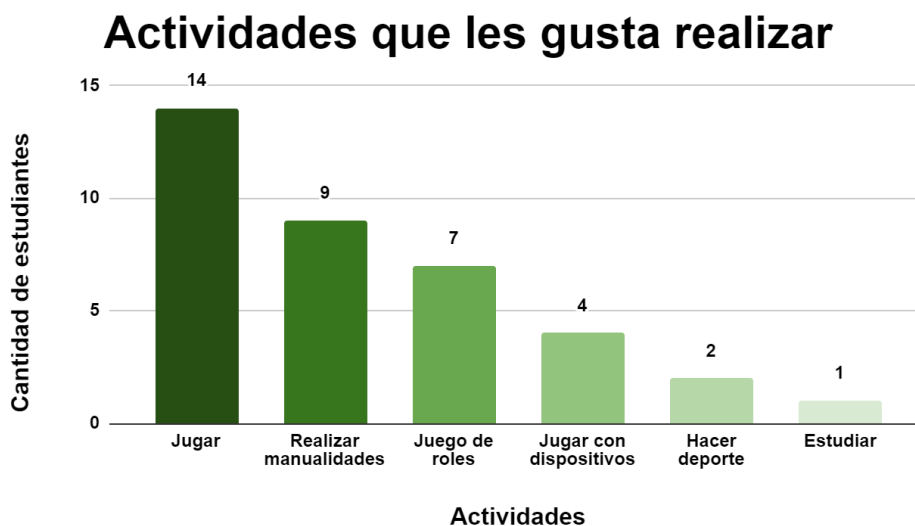
Figura 4. Número de hermanos



Fuente: elaboración propia

De las niñas que componen la muestra el 37 % tiene un hermano, el 31% tiene 2 hermanos, 26% de las niñas son hijas únicas y un caso correspondiente al 5% de la muestra tiene 3 hermanos. Ver Figura 4, Número de hermanos.

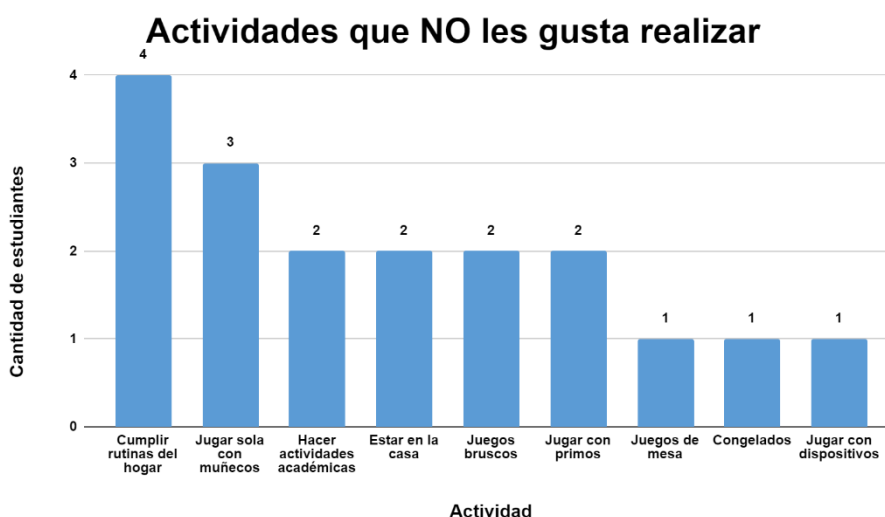
Figura 5. Actividades que les gusta realizar



Fuente: elaboración propia

Las principales actividades que disfrutan realizar se relacionan con el juego, para el 73% jugar es la prioridad, lo describen como juego al aire libre, a la pelota, en el parque, o con amigos. También se observa que para el 47% de los casos es importante realizar trabajos manuales (recortar, colorear, dibujar, pintar), 37% de las niñas se interesan por los juegos de roles (jugar a la muñeca, jugar a la cocina, con peluches, a los Marvel) para el 21% de las niñas es interesante jugar con dispositivos (viendo videos o jugando videojuegos) 10% de las niñas se interesan por el deporte y solo un caso 5% expresa gusto por estudiar. Ver figura 5, Actividades que les gusta realizar

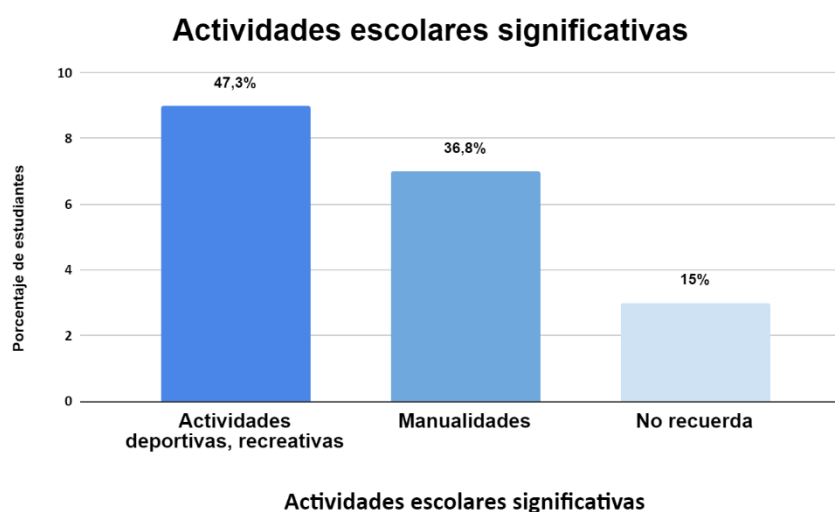
Figura 6. Actividades que no les gusta realizar



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, se observa que lo menos interesante para el 21% de las niñas es cumplir con las rutinas del hogar (acostarse temprano, levantarse, ordenar los juguetes), 15% de las niñas consideran que jugar sola con los muñecos es aburrido, 10% consideran que es aburrido realizar actividades académicas muchas veces como escribir y colorear. Estar en casa es algo que al 10% de las niñas no les gusta, también se observa que otro 10% no les gusta participar en juegos bruscos, otro porcentaje similar, 10%, señala la incomodidad de jugar con los primos. Se observa un caso, 5%, que cuenta que no le gustan los juegos de mesa, un caso, 5%, que no le gusta jugar congelados, y una niña 5% que no le gusta jugar con el celular. Ver figura 6, actividades que no les gusta realizar.

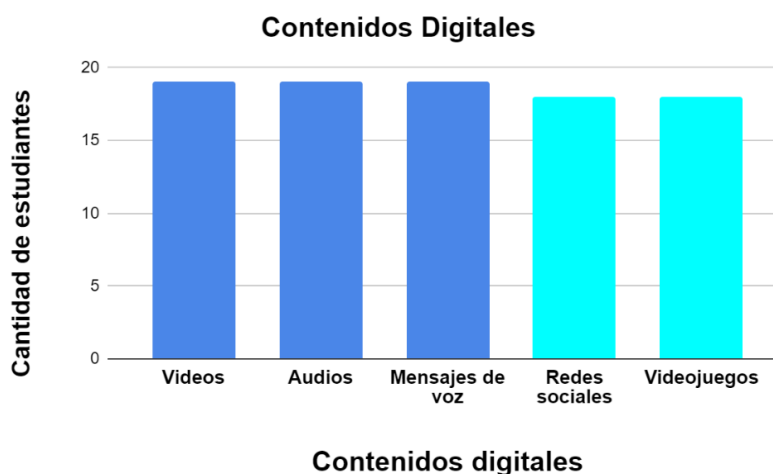
Figura 7. Actividades escolares significativas



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las actividades que les interesó realizar en el contexto escolar se observa que 9 niñas que corresponden a un 47% de la muestra consideran que les gustó realizar actividades deportivas o recreativas como ir a la cancha, saltar con bolsas como conejo, jugar en descanso. De la muestra 7 niñas que corresponden al 36% consideran que fueron agradables las actividades manuales como recortar, pintar, dibujar. 3 niñas correspondientes al 15% de la muestra no recuerdan alguna actividad divertida o significativa. Ver figura 7, actividades escolares significativas.

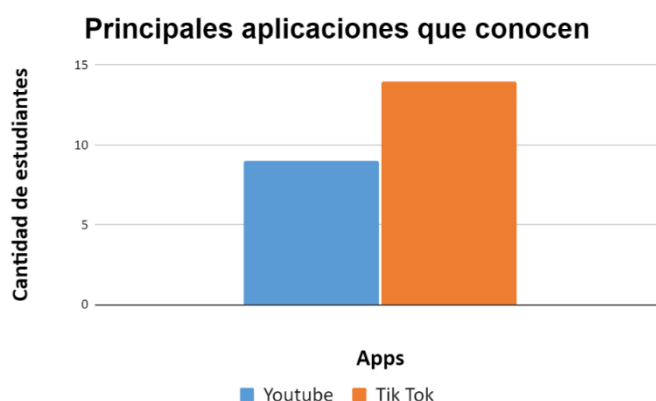
Figura 8. Contenidos digitales



Fuente: elaboración propia

Todas las niñas, 100% de la muestra, están familiarizadas con los contenidos digitales, ven videos, escuchan música y envían audios a sus familiares por medio de los celulares, solo en el caso de los videojuegos y las redes sociales se observó que una niña no tenía permiso familiar para acceder a esos contenidos. Ver figura 8, contenidos digitales.

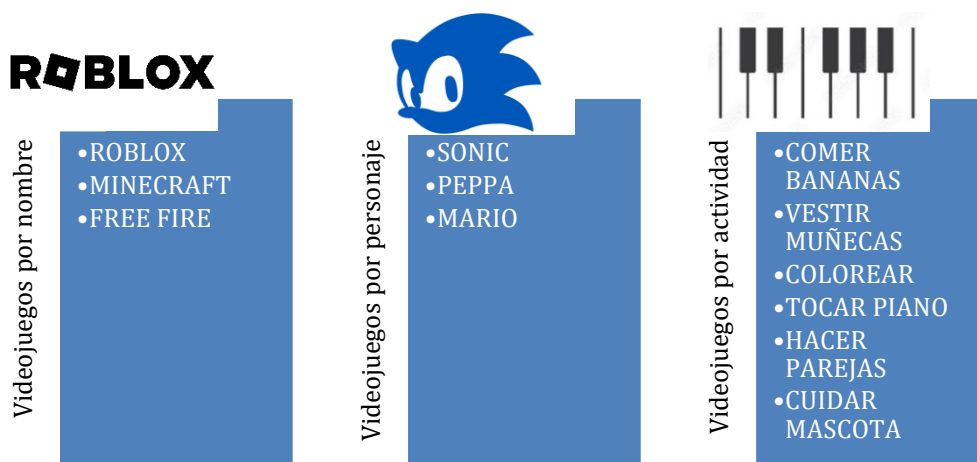
Figura 9. Principales aplicaciones que conocen



Fuente: elaboración propia

Reconocen Tik Tok y Youtube como las principales aplicaciones para videos. Tik Tok lo relacionan con “hacer videos de bromas o videos graciosos”, bailar y jugar, mientras que Youtube lo relacionan con “ver videos de matachos y cosas para niñas”. Ver figura 9, principales aplicaciones que conocen.

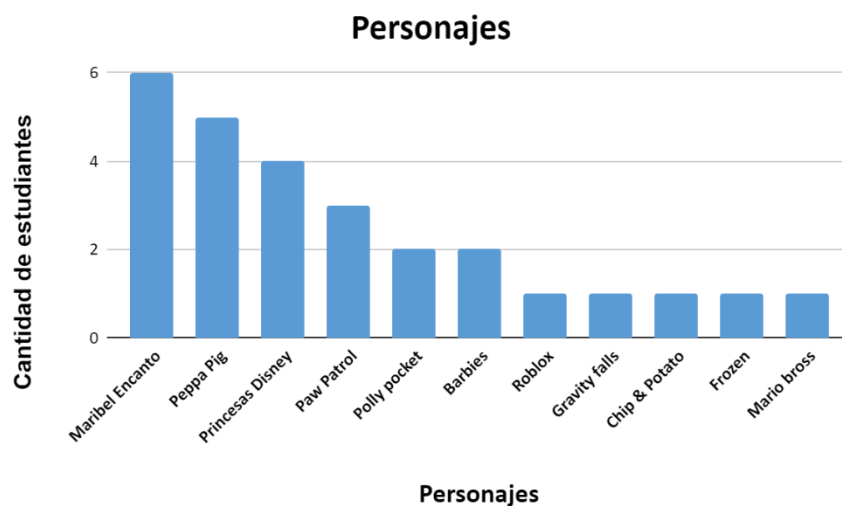
Figura 10. Videojuegos que reconocen



Fuente: elaboración propia

Identifican algunos videojuegos por el nombre (Roblox, Minecraft, Free Fire) el personaje (juego de Sonic, juego de Peppa, juego de Mario) o por la actividad (comer bananas, vestir muñecas, colorear, tocar piano, hacer parejas, cuidar mascotas). Ver figura 10, videojuegos

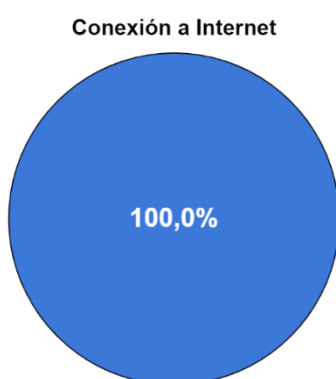
Figura 11. Personajes



Fuente: elaboración propia

Los personajes que más les interesan son los de la película Encanto, Peppa Pig, las princesas Disney, los Paw Patrol, Polly pocket y Barbies. Ver figura 11, personajes.

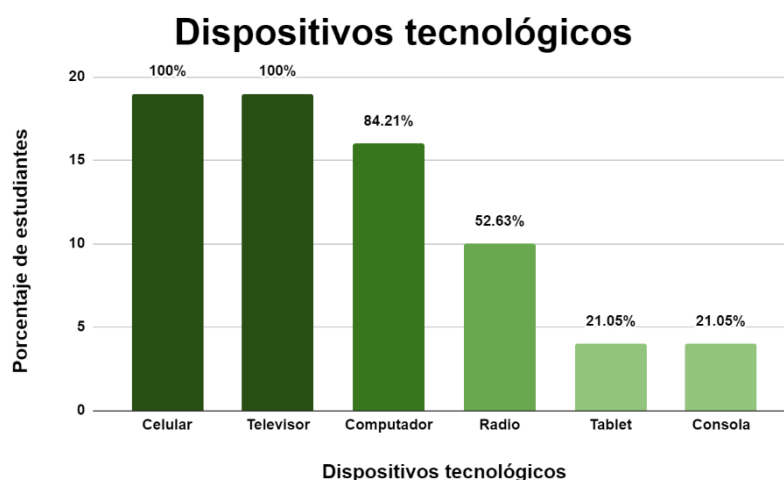
Figura 12. Conexión a internet



Fuente: elaboración propia

Todas las niñas cuentan con internet en el hogar por wifi. Ver figura 12, conexión a internet

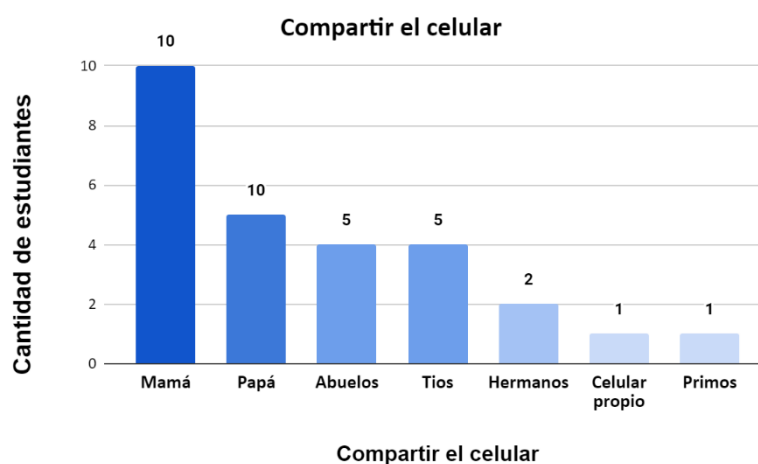
Figura 13. Dispositivos tecnológicos



Fuente: elaboración propia

En los hogares el 85% cuenta con computador, mientras que el 15% no tiene computador en casa, el 100% de los hogares cuenta con televisión y al menos un Smartphone. 21% de las niñas cuentan con Tablet y consola de videojuegos en el hogar, aunque en los casos en que se observó los controles de las consolas están dañados. Ver figura 13, dispositivos tecnológicos.

Figura 14. Compartir el celular

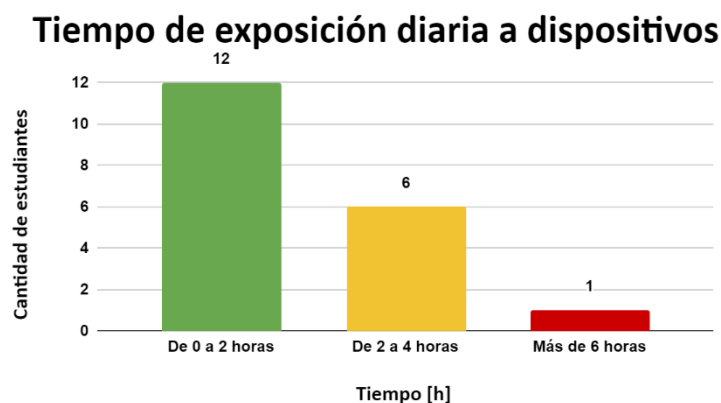


Fuente: elaboración propia

Los miembros de la familia son quienes permiten acceso a los dispositivos, se observa que en el 52% de los casos las mamás son quienes comparten y regulan el acceso al celular, los padres solo en el 26% de los casos comparten el celular con sus hijas, los abuelos y tíos también permiten el acceso

al celular para el 21% de los casos respectivamente, los hermanos comparten los celulares con 10% de las participantes y los primos en un caso (5%), también se observa que una niña tiene su propio celular en este caso se observó un uso de más de 6 horas diarias del celular. Ver figura 14, compartir el celular.

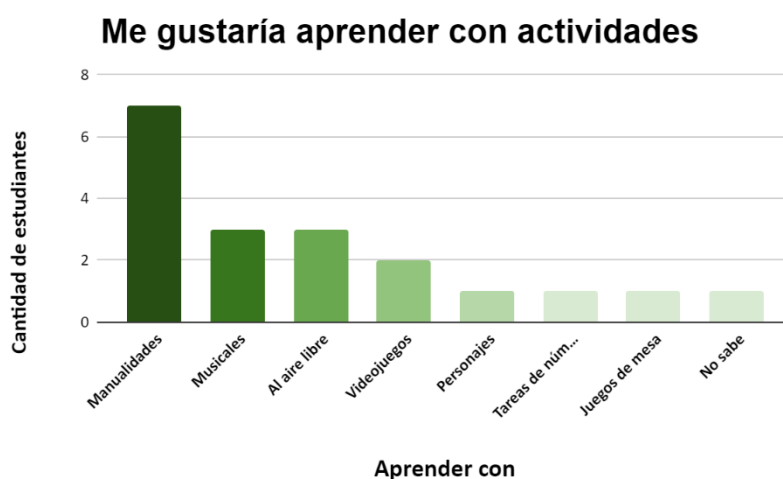
Figura 15. Tiempo de exposición diaria a dispositivos



Fuente: elaboración propia

El 63% de las niñas tienen acceso a dispositivos diariamente por un promedio de 2 horas, 31% de las niñas permanecen expuestas a este contenido alrededor de 4 horas diarias y se presentó un caso (5%) en el que la niña tiene acceso más de 6 horas diarias al dispositivo, en este caso la niña era dueña del Smartphone. Ver figura 15, tiempo de exposición diaria a dispositivos.

Figura 16. Me gustaría aprender con actividades



Fuente: elaboración propia

Al 36% de la muestra le gustaría aprender haciendo manualidades (dibujo y pintura en el salón), 16% de las niñas le gustaría aprender haciendo actividades musicales, también se observa que otro 16% de las niñas le gustaría aprender haciendo actividades al aire libre, a 11% de las niñas le gustaría aprender a través de videojuegos, las niñas opinan que se deberían tener en cuenta los personajes (5%), los números (5%), los juegos de mesa para aprender (5%). Se observa que una niña (5%) no sabe que responder ante esta pregunta. Ver figura 16, me gustaría aprender con actividades.

3.2. Resultado de la valoración del desarrollo de las relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo

Entre las características de quienes hicieron parte de la muestra se encuentra la valoración del desarrollo a través de las interacciones con las personas y el entorno, en niñas menores de 6 años de edad. Estas características se agrupan en ejes que incluyen la relación con los demás, la relación consigo mismo y la relación con el mundo.

3.2.1. Relación con los demás

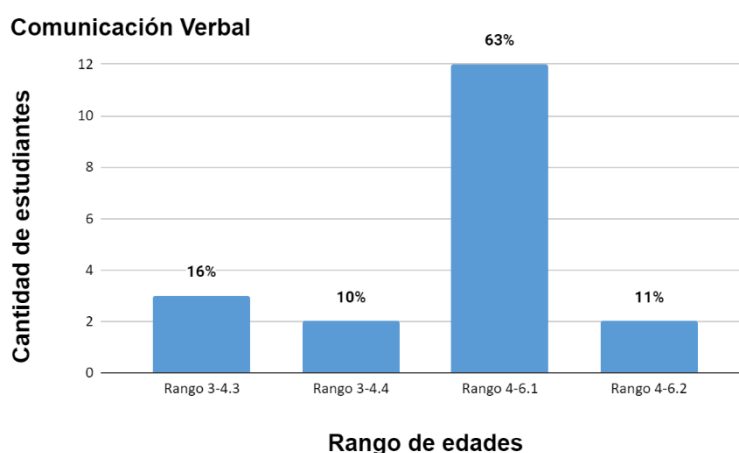
Este eje hace referencia a aquellos procesos psicológicos que le permiten al niño y la niña construir, comprender y apropiarse el mundo social, en dos sentidos: uno, la relación con el otro como persona, en una relación yo – tú, desde las formas más incipientes hasta las más consolidadas de reconocimiento, empatía y sociabilidad hacia otro ser humano. El otro sentido concierne a la integración progresiva del niño y la niña a la vida colectiva y a la normatividad social. En la conformación de la relación del niño con los demás, se resaltan tres procesos psicológicos que evolucionan a lo largo del desarrollo infantil: la comunicación, la capacidad interactiva y la construcción de la norma

Cuando se hace referencia a la relación con los demás resulta importante conocer el estado de la comunicación verbal y no verbal. *La Comunicación verbal* indaga por los procesos relacionados con la percepción y comprensión del lenguaje oral y de la información pictórica (discriminación, reconocimiento, comprensión de palabras e información), la coordinación de procesos cognitivos y

sensoriales relacionados con la producción del lenguaje oral, del lenguaje escrito y de la comunicación (producción y uso de sonidos, palabras o frases) como medio para transmitir información a pares y adultos, tanto hablados como escritos, en diferentes contextos.

En este sentido se puede observar que el 63% de las niñas se encuentra en la primera etapa del nivel esperado para la edad de 4 a 6 años, esto quiere decir que las niñas muestran buena capacidad para realizar un dibujo y hacen una descripción de lo que dibujan. Por otro lado, se observa que un 15% de las niñas en este componente se encuentran en los rangos entre 3 y 4 años etapa 3 (3-4.3) por debajo de lo esperado para su edad: en este rango hacen dibujos rudimentarios, por ejemplo, dibujan algo que parece una cara con ojos y boca identificables. Se observa además que 11% de las niñas se encuentra en el rango de 3 a 4 años etapa 4 (3-4.4) por debajo de lo esperado para su edad, en este nivel se expresan con las palabras más frecuentes de su medio social teniendo en cuenta las palabras de uso cotidiano del medio en el que se encuentra. Finalmente se observa que 11% niñas estarían en el rango de 4 a 6 años etapa 2 esperado para su edad, lo cual se relaciona con que sus dibujos representan cada vez con más detalle lo que ellas quieren o muestra un conocimiento más preciso de la realidad, por ejemplo, cuando dibuja un carro, incluye detalles como retrovisores, luces, ventanas, pasajeros, color, llantas, rines, etc. Ver figura 17, Comunicación Verbal.

Figura 17. Comunicación Verbal

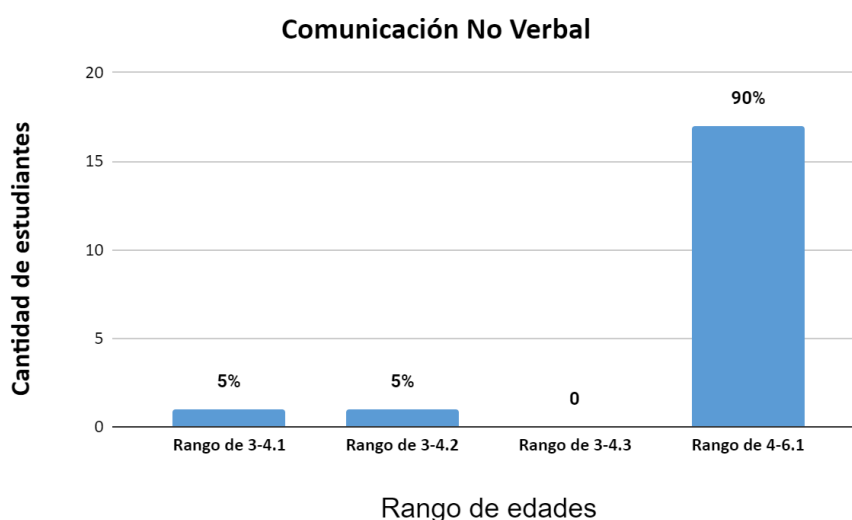


Fuente: elaboración propia

El componente de la comunicación también implica considerar el desarrollo de la *comunicación no verbal* que en el caso de la escala de valoración se relaciona con la capacidad que tiene el ser humano para interpretar y transmitir señales corporales tales como los gestos faciales, el contacto visual, los gestos y los movimientos corporales, las posturas, el contacto físico, el comportamiento en el espacio, el vestido y la apariencia física, las vocalizaciones no verbales y el olor.

En consideración de lo anterior se observa que la comunicación no verbal del 89% de las niñas se encuentran en el rango de 4 a 6 años de edad esperado para su edad, en esta etapa en los juegos de representación el personaje y la situación se reconocen por secuencias de acciones y gestos. Sin necesidad de escuchar los diálogos de un juego, el adulto podría reconocer de que se trata el juego y que personaje representa el niño o la niña. Se observa un caso correspondiente al (5%) de la muestra en el que la niña estaría por debajo del nivel esperado ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 1, en este rango las canciones y rondas se acompañan con gestos corporales y faciales, al cantar canciones comunes de su medio social las acompaña con mímicas elaboradas. También se encuentra un caso correspondiente al (5%) de la muestra que se encuentra por debajo del nivel esperado está en el rango de 3 a 4 años etapa 2, en esta etapa en los relatos o narraciones su tono de voz está acorde con los hechos de la historia, cuando cuenta historias su forma de hablar no es monótona, es decir, tiene variaciones en el tono, timbre y velocidad de su voz. En estas 2 niñas no se observó participación en juegos de roles. Ver figura 18, Comunicación No Verbal.

Figura 18. Comunicación No Verbal



Fuente: elaboración propia

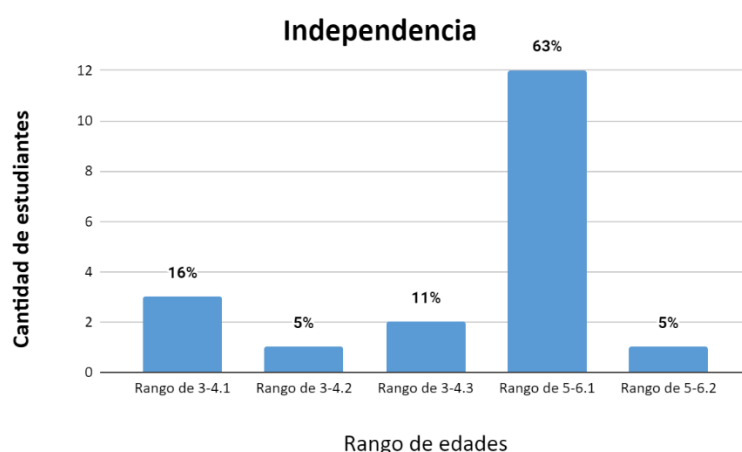
Como se nombró anteriormente en las relaciones con los demás resulta importante considerar la interacción con otros y considerar esta interacción con relación al desarrollo de la independencia y la cooperación.

La independencia haría referencia a la habilidad del niño y la niña para responder con disposición a las iniciativas sociales propuestas por los padres, cuidadores u otros adultos y la habilidad que construye progresivamente para actuar por sí solo.

Con respecto a la independencia se observa que el 63% de las niñas se encuentran en el rango de 5 a 6 años etapa 1 en el cual, proponen a su grupo familiar o de conocidos, actividades que le gustan, por ejemplo: si le gusta jugar con la pelota, le propone a su cuidador que juegue con ella, o si le gusta salir al parque, pide que salgan a jugar con ella. Adicionalmente se observó que 16% de las niñas se encuentran por debajo del nivel esperado para su edad ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 1, en esta etapa comparten juego con otras niñas, resolviendo pequeñas dificultades sin la ayuda del adulto, por ejemplo: si en el juego con otras niñas se presenta una disputa por el turno, la niña puede solucionar la dificultad sin la intervención del adulto. También se observa un caso correspondiente al (5%) que se encuentra por debajo del nivel esperado ubicándose en el rango de 3 a 4 etapa 2 en el cual,

cada vez necesita menos ayuda en sus rutinas de cuidado personal, por ejemplo: sin ayuda, es capaz de bañarse, peinarse o ponerse medias y zapatos. Se observa que el (11%) se encuentra por debajo del nivel, en el rango de 3 a 4 años etapa 3, en esta etapa cumplen con pequeñas responsabilidades, por ejemplo: hace mandados, tareas del hogar o encargos sencillos. Una niña (5%) se encuentra por encima del nivel general ubicándose en el rango de 5 a 6 años etapa 2, en esta etapa puede permanecer haciendo actividades que disfruta por al menos 15 minutos, excepto mirar la televisión, vídeos o juegos electrónicos. Ver figura 19, Independencia.

Figura 19. Independencia



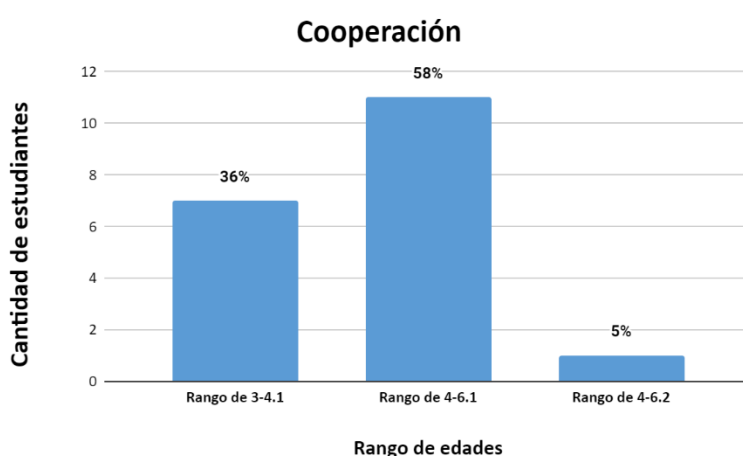
Fuente: elaboración propia

Ahora bien, la interacción con otros implica *la cooperación*, la cual es considerada como la capacidad del niño y la niña para involucrarse con los demás, ser influenciado e influenciar a otros y la capacidad de trabajar en conjunto, participar en iniciativas propias y ajenas aceptando las reglas del grupo.

De acuerdo a lo anterior con relación al desarrollo de la cooperación se observa que el 36% de los casos se encuentran por debajo del nivel esperado para su edad ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 1, en esta etapa participan con otros niños en juegos de roles, por ejemplo: juega con otros niños al médico, al profesor, al superhéroe, a representar animales, etc. Se observa además que el 58% de las niñas estarían en el nivel esperado para su edad ubicándose en el rango de 4 a 6 años etapa 1, en

esta etapa planean con otros niños la organización de juegos de roles complejos (personajes), por ejemplo: organizan o proponen juegos de roles que implican varios personajes y que las acciones del personaje van de acuerdo a cada rol (el veterinario cuidando animales, el panadero vendiendo pan, los héroes persiguiendo a los villanos, etc.). solo se observa un correspondiente al (5%) que se encuentra en el rango de 4 a 6 años etapa 2, en esta etapa acepta sugerencias de los demás en el juego y aplaza sus deseos, por ejemplo: acepta que otro diga “mejor hagámoslo así”. Ver figura 20, Cooperación.

Figura 20. Cooperación



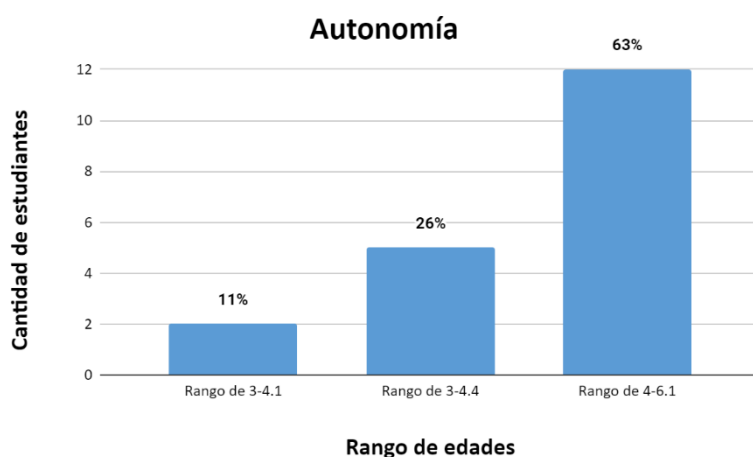
Fuente: elaboración propia

Como componente final de la relación con los demás se encuentra importante considerar la *autonomía* frente a la construcción de normas, en ese sentido la autonomía va desde las primeras fases de adaptación al medio familiar hacia el reconocimiento de una normatividad social externa, ante la cual se construye progresivamente la habilidad o voluntad del niño y la niña para tomar la iniciativa por sí mismo y responder sin la guía de otros.

Con relación a la autonomía se observa que el 63% de las niñas se ubican en el rango de 4 a 6 años, explican las consecuencias que tiene incumplir una norma establecida, por ejemplo: si se le pregunta ¿por qué no debes salir del salón en horas de clase? la niña responde: “porque me regañan”. También se observa que el 26% de las niñas se encuentran por debajo del nivel esperado ubicándose en un rango de edad de 3 a 4 años etapa 4, en esta etapa reconocen que existen consecuencias cuando

se incumple una norma, por ejemplo: si se le pregunta al niño que cosas no debe hacer porque lo regañan, las identifica y reconoce que si las hace puede haber una consecuencia por incumplir la norma. Un (11%) de la muestra se ubica por debajo de lo esperado para la edad, en el rango de 3 a 4 años etapa 1, en esta etapa siguen normas de la vida cotidiana, por ejemplo: hace silencio cuando se le pide, come en horarios establecidos, se duerme a la hora que lo indican los cuidadores, ordena sus útiles, etc. Ver figura 21, Autonomía.

Figura 21. Autonomía



Fuente: elaboración propia

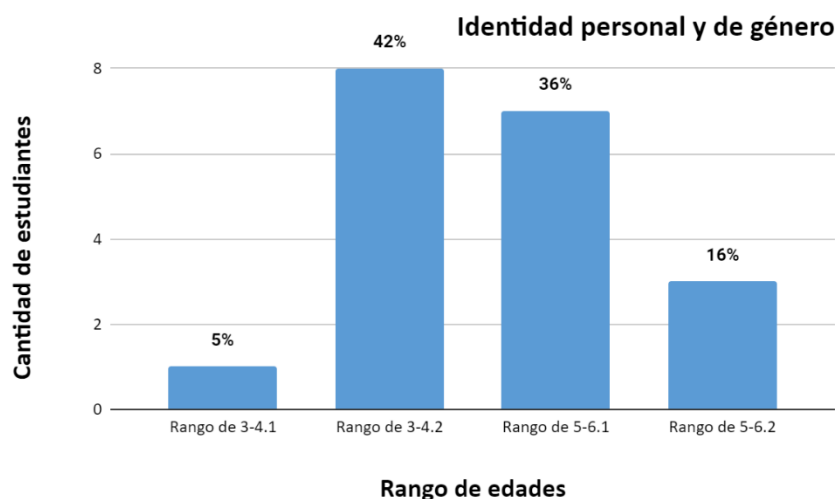
3.2.2. Relación consigo mismo

En este eje se encuentran los componentes de la *identidad personal y de genero e identidad social, la autoestima y el manejo corporal*. La relación consigo mismo comprende aquellos procesos psicológicos que posibilitan la construcción del niño y la niña como individuo diferenciado de las otras personas, con subjetividad propia, producto de una identidad personal y social.

El primer componente psicológico que integra este sistema de relación consigo mismo está relacionado con *la identidad personal y de género*. De esta manera se considera que la identidad personal y de género se relaciona con reconocerse como igual y diferente a los demás, en sus características físicas, emocionales e intelectuales, valorando y respetando la expresión de cada uno.

Con relación a la *identidad personal y de género* se observa que el 42% las niñas se encuentran por debajo del nivel esperado para la edad, ubicándose en el rango de 3 a 4 años de edad etapa 2, en esta etapa se niegan a usar algo y argumentan que no le gusta, por ejemplo: dentro de un grupo de opciones de prendas de vestir, la niña dice cuáles no le gustan y da sus razones: “me pica”, “no me gusta el color”, “me acalora”, etc. El 36% de las niñas se encuentra en el rango esperado para su edad de 5 a 6 años etapa 1, en esta etapa reconocen las diferencias físicas entre un hombre y una mujer, por ejemplo: si el niño está armando un rompecabezas con figuras humanas, reconoce qué partes van en una mujer y qué partes en un hombre. El 16% de las niñas está en el rango de 5 a 6 años etapa 2, en esta etapa reconocen sus fortalezas y debilidades: son capaces de decir para qué son buenas y qué les cuesta trabajo. Una (1) niña correspondiente al (5%) se muestra por debajo del nivel esperado para su edad ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 1, en esta etapa se interesa por las diferencias corporales de los niños y las niñas y pregunta sobre las diferencias corporales entre niñas y niños y compara su cuerpo con el de otras personas. Ver figura 22, Identidad Personal y de género.

Figura 22. Identidad personal y de género



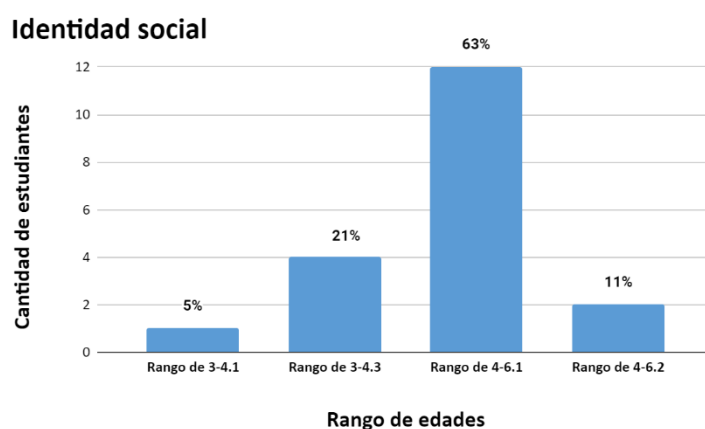
Fuente: elaboración propia

No solo la identidad personal es importante para el desarrollo de las relaciones consigo mismo, también es importante considerar la *identidad social*. La identidad social se refiere a la calidad y

frecuencia de las interacciones del niño y la niña con los demás, observables en la construcción progresiva del vínculo afectivo con figuras de cuidado e inicio del contacto social, aprendizaje de pautas de comportamiento, capacidad para hacer amistades, establecer relaciones personales, cooperar e interactuar eficazmente en su contexto escolar y familiar

En cuanto a la *identidad social* se observa que el 63% de las niñas se encuentran en el nivel esperado para la edad ubicándose en el rango de 4 a 6 años etapa 1, en esta etapa manifiestan emoción ante acontecimientos familiares, sociales, culturales, deportivos o políticos de su grupo social, por ejemplo: emoción ante un partido de Colombia, un carnaval, el cumpleaños de algún familiar cercano, etc. El 11% de las niñas se encuentran en el rango de 4 a 6 años etapa 2 esperado para su edad, reconocen que los demás pueden sentir emociones y tener pensamientos. por ejemplo: la niña se puede “poner en los zapatos del otro” y reconocer cómo se siente esa persona o si un adulto expresa miedo ante una situación comprende que puede ser una situación peligrosa o insegura. Se observa que el 21% de las niñas se encuentran por debajo del nivel esperado para la edad ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 3, saben el nombre del barrio, pueblo, vereda, calle donde vive o institución a la que asisten. Finalmente se observa que una niña correspondiente con el 5% se encuentra por debajo del nivel esperado para su edad ubicándose el rango de 3 a 4 años etapa 1, en esta etapa, sabe el nombre de algunas de sus compañeras o el de la persona que la cuida. Ver figura 23, Identidad Social.

Figura 23. Identidad Social

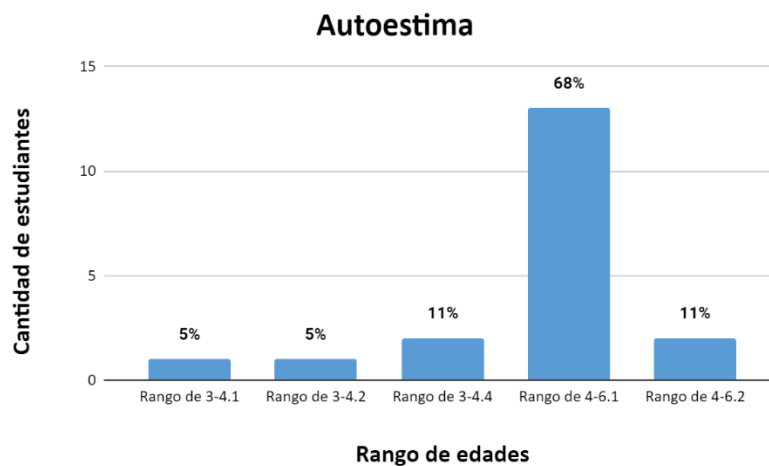


Fuente: Elaboración propia

Como se nombró anteriormente en las relaciones consigo mismo resulta importante considerar la autoestima y el manejo corporal. La *autoestima* haría referencia a la capacidad del niño y la niña para demostrar con disposición sus propios sentimientos y empatía hacia otros y enfrentarse al entorno de forma eficaz, ya sea autoconsolándose, tolerando frustraciones, resolviendo problemas o adaptándose a las exigencias.

En cuanto a la autoestima se observa que el 68% de las niñas se encuentran en el nivel esperado para su edad ubicándose en el rango de 4 a 6 años etapa 1, en esta etapa en la vida cotidiana, no se muestra excesivamente preocupado o temeroso, se muestra tranquilo en su cotidianidad, por ejemplo: no requiere que le reconforten de manera permanente, tampoco hace preguntas en repetidas ocasiones como ¿pero sí regresas cierto? ¿sí me van a recoger? El 11% de las niñas se encuentran en el nivel esperado para su edad ubicándose en el rango de 4 a 6 años etapa 2, en esta etapa no se lastiman a propósito. Se observa además que el 11% de las niñas se encuentran por debajo del nivel esperado para su edad, ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 4, protegen sus trabajos o logros, por ejemplo: guarda o conserva trofeos, medallas, diplomas o dibujos o construcciones. Una (1) niña que corresponde al 5% de la muestra se encuentra por debajo del nivel esperado para su edad, ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 2, en esta etapa puede esperar para obtener algo que desea y que tiene frente a ella, pero que en ese momento no puede tener, también se observa que una (1) niña que corresponde al 5% se encuentra por debajo del nivel esperado para la edad ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 1, en esta etapa busca reconciliarse con su cuidador o sus compañeros. Ver figura 24, Autoestima.

Figura 24. Autoestima

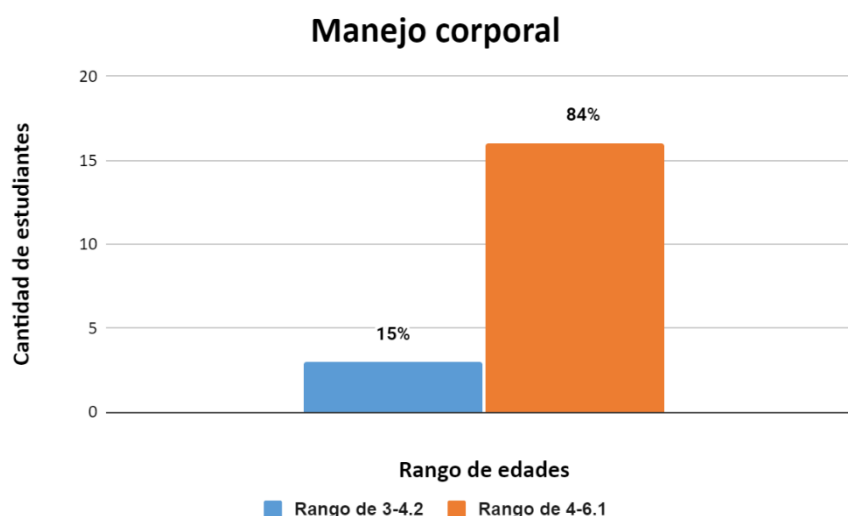


Fuente: elaboración propia

El ultimo componente en el eje relación consigo mismo es el *manejo corporal* el cual se refiere a la coordinación de procesos cognitivos y sensoriales relacionados con la representación mental (consciencia) de cada parte del cuerpo, dominio y calidad del movimiento propio; hasta la estructuración del esquema corporal y cumplimiento de secuencias motoras exigidas por su entorno con diferentes propósitos.

Con relación a lo anterior se observa en cuanto al manejo corporal que el 85% de las niñas se encuentran en el nivel esperado ubicándose en el rango de 4 a 6 años, en esta etapa utilizan elementos como: pelotas, bastones, triciclo, etc., controlando fuerza y dirección, por ejemplo: cuando juega a la pelota con la niña, ella puede recibirla y devolverla con coordinación. El 15% restante se encuentra por debajo del nivel esperado para la edad, ubicándose en el rango de 3 a 4 años de edad etapa 2, en esta etapa se siguen secuencias de movimientos alternando brazos, piernas, cabeza, etc. y hacen coreografías en las que se alternan los movimientos del cuerpo. Ver figura 25, Manejo Corporal.

Figura 25. Manejo Corporal



Fuente: elaboración propia

3.2.3. Relación con el mundo

En este eje se encuentran los componentes: *conocimiento de los objetos, relaciones de causalidad y representación de la realidad social*.

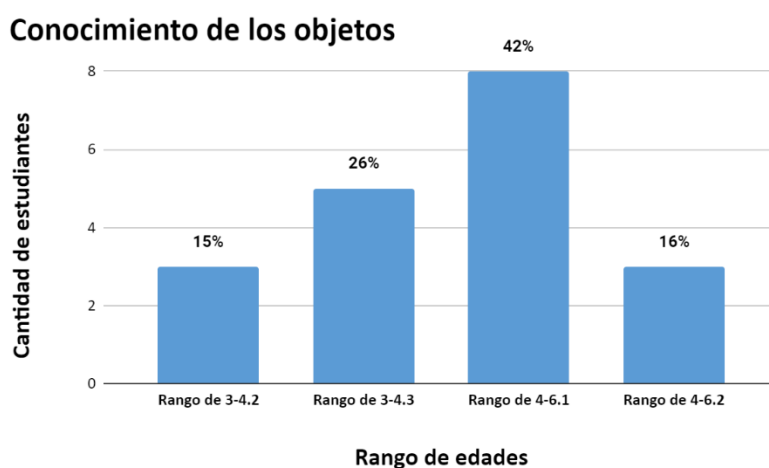
La relación con el mundo implica los procesos ligados a la comprensión e interiorización por parte del niño y la niña, de la existencia de una realidad externa, conformada por objetos y fenómenos físicos y sociales, la cual puede ordenarse a partir de leyes y principios. Esta comprensión involucra la capacidad de exploración y explicación de lo real, así como la construcción de los instrumentos cognitivos necesarios para conocer y comprender el mundo externo. Igualmente, implica el aspecto afectivo que moviliza y motiva al niño a conocer y a aprehender la realidad. La relación del niño y la niña con el mundo que lo/la rodea hace referencia a tres procesos psicológicos: El interés y conocimiento de los objetos, la comprensión de las relaciones causales y la representación de la realidad social (relaciones e instituciones).

El primer componente que integra el eje de relación con el mundo está relacionado con el *Conocimiento de los objetos*, el cual se considera como la capacidad de lograr la representación mental

de la realidad física y de conceptos cada vez más abstractos; utilizando las herramientas que tiene como niño o niña, su cuerpo, sensaciones y acciones, y el juego de simulación, representación.

Con relación a la capacidad de conocimiento de los objetos se observa que el 42% de las niñas se encuentran en el nivel esperado para su edad ubicándose en el rango de 4 a 6 años etapa 1, en esta etapa, aunque sean diferentes, pueden relacionar los objetos por sus usos comunes, por ejemplo: una botella y un vaso, aunque sean diferentes, sirven para beber líquido, una bolsa y una maleta son diferentes, pero ambas sirven para guardar cosas, etc. El 16% de las niñas se encuentran en el nivel esperado para su edad, se ubican en el rango de 4 a 6 años etapa 2 en el cual reconocen espacios y relaciones espaciales en una hoja de papel, cuando dibuja en una hoja en blanco respeta las proporciones, tamaños y manejo del espacio, por ejemplo: dibuja una línea recta conservando su dirección, no dibuja por fuera del espacio de la hoja, tampoco realiza dibujos sobredimensionados o excesivamente diminutos. El 16% de las niñas se encuentran por debajo del nivel esperado ubicándose en el rango de 3 a 4 años de edad etapa 2, en esta etapa agrupa los materiales de juego por sus semejanzas y clasifica los objetos de su ambiente, teniendo en cuenta su forma, color, tamaño, textura, peso, etc. por ejemplo: agrupa todos los objetos rojos o los objetos grandes. Finalmente, el 26% de las 19 niñas se encuentran por debajo del nivel esperado para su edad, se ubican en el rango de 3 a 4 años etapa 3, en esta etapa crean un juego usando objetos y situaciones imaginarias, por ejemplo: es capaz de crear una historia completa con personajes y ambientación de forma imaginaria sin necesitar los objetos físicos. Ver figura 26, Conocimiento de los objetos.

Figura 26. Conocimiento de los objetos



Fuente: elaboración propia

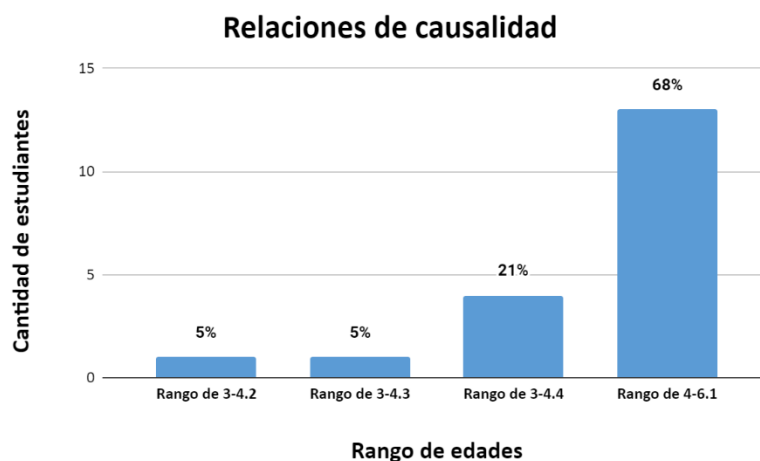
Como se nombró anteriormente en las relaciones con el mundo resulta importante considerar *las relaciones de causalidad y la representación de la realidad social*.

Las relaciones de causalidad hacen referencia a la capacidad de realizar por sí mismo procesos de construcción, de tal manera que logre reconocer el antes y el después de un resultado, para llegar a razonar, examinando causas o prediciendo consecuencias.

Con relación a lo anterior se observa que en las relaciones de causalidad el 68% de las niñas se encuentran en el nivel esperado para la edad ubicándose en el rango de 4 a 6 años, en este nivel explican de manera detallada por qué se hizo algo, puede explicar que la llevo a hacer algo, por ejemplo: si se le pregunta ¿por qué desarmaste el objeto? La niña responde: “porque quería saber cómo funciona”. 21% de las niñas se ubican por debajo del nivel esperado para la edad ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 4, en esta etapa se preocupan por los sentimientos de otras personas, por ejemplo: se pone triste cuando alguien se lastima o pregunta qué le ocurre a alguien que llora. Se encuentra una niña que corresponde al 5% por debajo del nivel esperado para su edad ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 3, en esta etapa relaciona cambios de la naturaleza con objetos o actividades cotidianas, por ejemplo: lluvia-paraguas, noche-dormir, embarazo-nacimiento, etc. También se observa una niña, que corresponde al 5%, por debajo del nivel esperado para su edad, se ubica en el rango de 3 a 4 años etapa

2, en esta etapa formula explicaciones acerca de lo que ocurre a su alrededor y en su medio ambiente, por ejemplo: da su propia explicación si se le pregunta ¿por qué se rompió el vidrio? ¿por qué hay que ahorrar agua? ¿por qué se cayó el niño? Ver figura 27, Relaciones de Causalidad.

Figura 27. Relaciones de causalidad



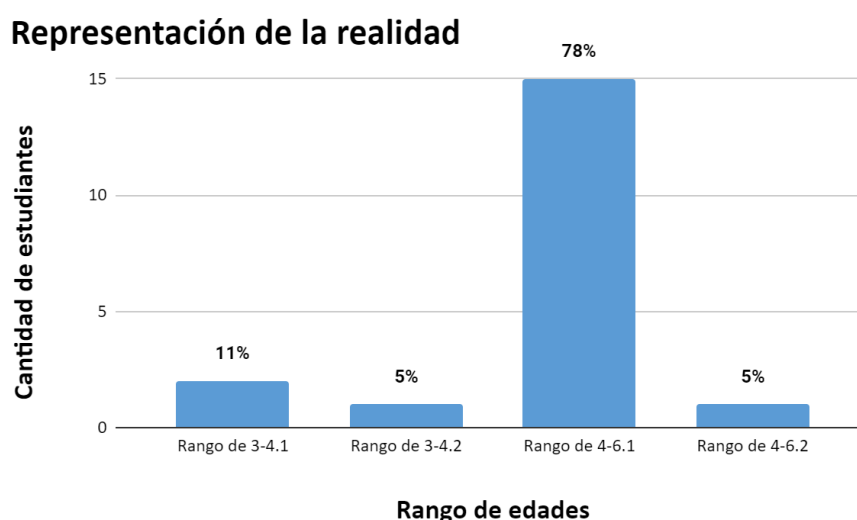
Fuente: elaboración propia

El ultimo componente en el eje de relación con el mundo es la *representación de la realidad* la cual se considera como el desarrollo de la capacidad para comprender y actuar ante distintas situaciones de su contexto social y cultural, a partir de vivencias y representaciones de comportamientos, organizaciones e instituciones que rigen las relaciones entre los individuos y los grupos (familia, escuela, gobierno, barrio, etc.). Así como la capacidad para percibir y aceptar las diferencias entre sí mismo y los demás

En la representación de la realidad se observa que el 79% de las niñas se encuentran en el nivel esperado para la edad ubicándose en el rango de 4 a 6 años etapa 1, en esta etapa identifican objetos asociados con las celebraciones locales o nacionales, por ejemplo: pesebre-navidad, camiseta de Colombia-partido de fútbol, etc. Una niña correspondiente al 5% se encuentra en el nivel esperado para la edad, se ubica en el rango de 4 a 6 años etapa 2, reconoce personajes de la historia, la vida local o nacional, por ejemplo: los jugadores de la selección Colombia, el presidente, el médico de la vereda, el panadero, etc. Una niña correspondiente al 5% se encuentra por debajo del nivel esperado para la

edad ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 2, reconoce que para obtener algunas cosas hay que realizar un intercambio, por ejemplo: comprar con dinero o “yo te presto mi pelota y tú me prestas tu bicicleta”. Finalmente, el 11% de las niñas se encuentran por debajo del nivel esperado para la edad ubicándose en el rango de 3 a 4 años etapa 1, reconocen los sitios o edificaciones de su barrio, vereda o pueblo, por ejemplo: iglesia, alcaldía, tienda, centro comercial, colegio, etc. Ver figura 28, Representación de la realidad social.

Figura 28. Representación de la realidad social



Fuente: elaboración propia

Al revisar los datos de manera general se observa que en la muestra el eje de relaciones con los demás se encuentra en riesgo principalmente por los resultados con relación a la independencia (32% en riesgo), cooperación (36% en riesgo) y autonomía (36% en riesgo)

Para el eje de relación consigo mismo el mayor riesgo se relaciona con la identidad personal y de género (47% en riesgo)

En el eje de relaciones con el mundo es significativo el porcentaje de riesgo que se encuentra en el conocimiento de objetos (42% en riesgo) y relaciones de casualidad (32% en riesgo).

Además, al observar los datos del diagnóstico de la escala de desarrollo se observa la aparición de cinco (5) casos críticos que se encuentran en riesgo de desarrollo debido a que registran varias de

las dimensiones fundamentales correspondiente a su etapa de edad en etapas anteriores. Ver apéndice J, Casos críticos

Los casos críticos muestran dificultades en comunicación e interacción con los demás. En la relación consigo mismo las dificultades se presentan en la identidad personal y de género y en la identidad social y autoestima. Se observa poco interés en el establecimiento de relaciones cooperativas con otras personas y dificultades para reconocer sus fortalezas y aspectos por mejorar.

Al indagar con las familias acerca del establecimiento de normas, algunas familias de los casos críticos reportan dificultades para lograr que las niñas sigan instrucciones, manifiestan que usan la manipulación dando acceso al uso del celular para lograr que las niñas realice rutinas de autocuidado.

Algunos de los casos críticos reportan que durante el tiempo de pandemia se presentaron dificultades para atender las necesidades de las niñas, lo cual permitió el acceso a más de 6 horas diarias frente al televisor, mientras que ellos atendían labores del trabajo en casa.

Por otro lado, para la valoración de la participación social se tuvo en cuenta la medición de habilidades sociales, autoconcepto, empatía, toma de perspectiva y conducta prosocial, con instrumentos específicos para cada categoría, a continuación, se presentan los resultados de estas mediciones.

3.3. Resultados de la batería de instrumentos que componen la participación social

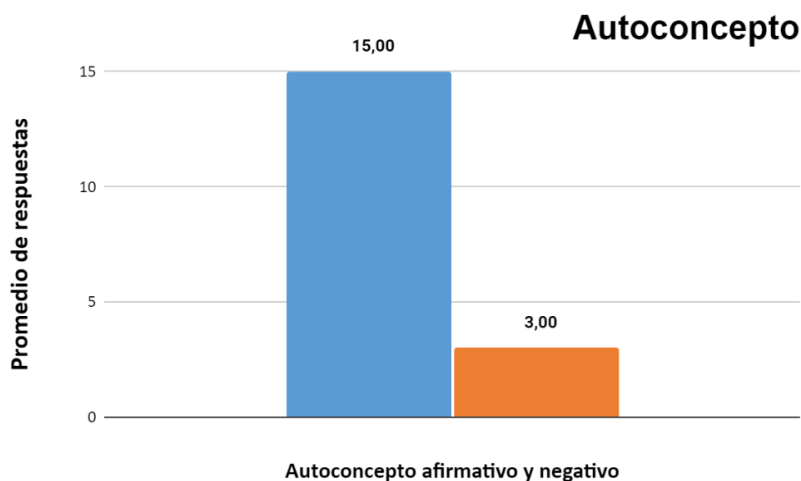
A continuación, se presentan los resultados del pre-test de las competencias socioafectivas relacionadas con la participación social, realizando una descripción de cada prueba, en los apéndices del documento se presentan las tablas y el formato completo de cada una de estas.

3.3.1. Autoconcepto

Al observar los resultados del autoconcepto aplicado con la entrevista adaptada de (Sticker, 2021) se observa que las niñas en el pre-test muestran un promedio de 15 respuestas afirmativas relacionadas con el autoconcepto positivo en todos los casos y 3 respuestas negativas relacionadas con el autoconcepto negativo, estas respuestas negativas se relacionaron con las habilidades físicas y

verbales, en los ítems: puedo saltar muy lejos, puedo correr muy rápido y disfruto mirando libros. (Ver figura 29, Autoconcepto), luego de la implementación con respecto al autoconcepto no se observaron cambios significativos en los resultados del pos-test.

Figura 29. Autoconcepto



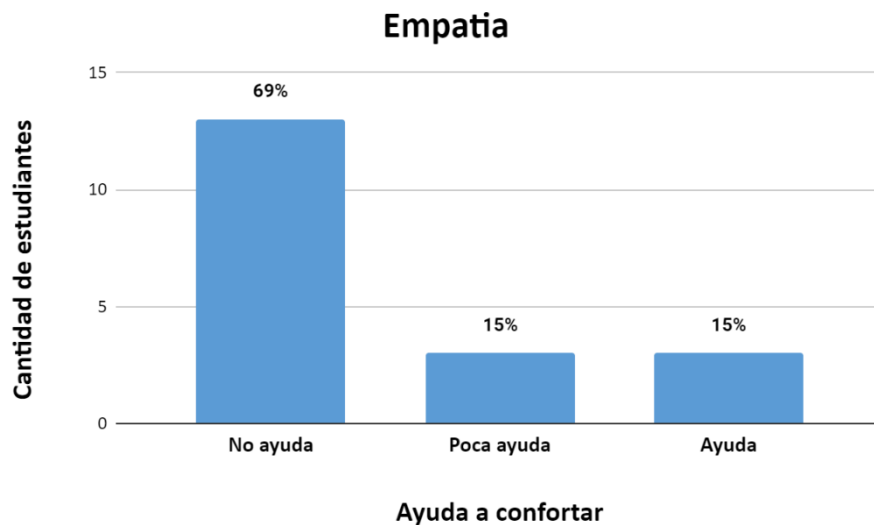
Fuente: elaboración propia

3.3.2. Empatía

Al observar los resultados de la empatía aplicando el experimento de simulación de golpear la rodilla, se espera que las niñas muestren interés por dar una respuesta que ayude a confortar al experimentador y manifiesten inquietud emocional en esa condición.

Con relación a la empatía se observa que el 68% de las niñas se mantienen en su actividad, no se involucran con la angustia mientras que el experimentador simula el golpe y expresa la angustia facial. El 16% muestra poca ayuda tensionando su cuerpo y rostro sin ofrecer alguna respuesta prosocial, solo un 16% de las niñas se acerca a ayudar mostrando un rostro de preocupación. Ver figura 30, Empatía.

Figura 30. Empatía



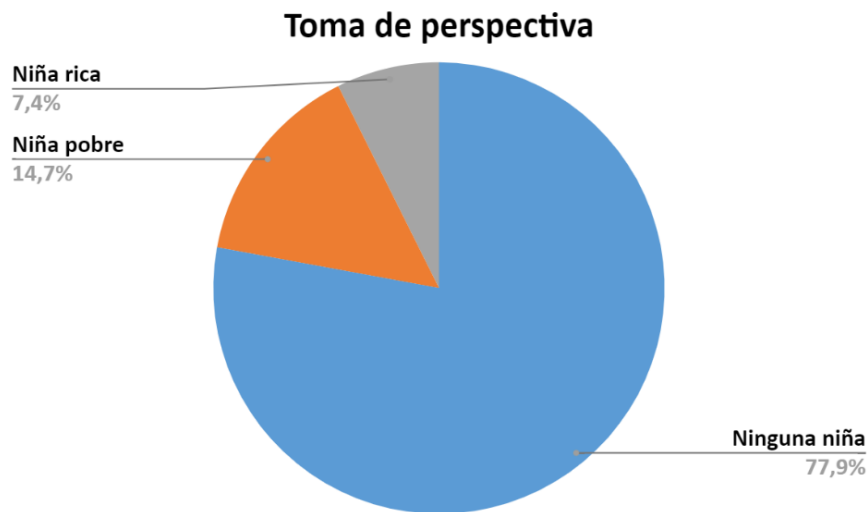
Fuente: elaboración propia

3.3.3. Toma de perspectiva

La toma de perspectiva se evaluó teniendo en cuenta el interés por compartir (5) stickers con base en la perspectiva de alguna de las situaciones que se presentaba. Al entregarle los stickers a las niñas se les sugería compartirlos con una niña que le gustan mucho los stickers y tiene pocos recursos para conseguir que su familia le compre o con una niña que cuenta con recursos para conseguir que su familia le compre. Las niñas deciden por sí mismas si comparten con una, las dos o se quedan con los stickers para ellas.

Con relación a la toma de perspectiva se observa que la mayoría de niñas prefieren quedarse con la mayor cantidad de stickers disponibles y solo comparten alrededor de un (1) stickers con la niña de escasos recursos y 0.5 stickers con la niña de mejor condición económica, la perspectiva que asumen es dejarlos para ellas y no compartir. Ver figura 31, Toma de Perspectiva.

Figura 31. Toma de perspectiva



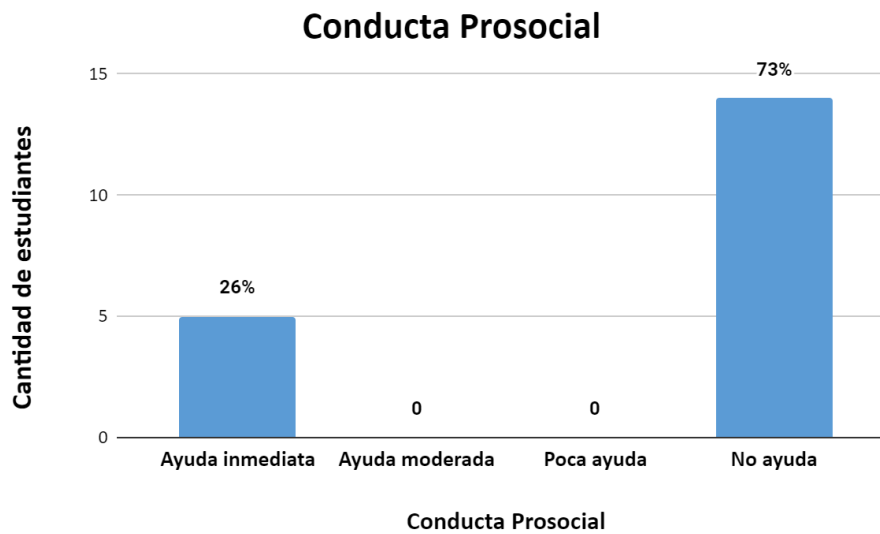
Fuente: elaboración propia

3.3.4. Conducta prosocial

Para la evaluación de la conducta prosocial, se usó una tarea de costo de respuesta adaptada del experimento de Smith, Blake, and Harris (2013), en la cual el experimentador y la niña realizaron un juego competitivo, la niña resolvía un rompecabezas y el experimentador coloreaba la imagen del rompecabezas, durante el juego el experimentador tiraba 10 colores justo cuando a la niña le faltaban 4 piezas para resolver el rompecabezas, esta situación representaba de manera simultánea una ventaja para ganar o una oportunidad de ayudar. El comportamiento de las niñas fue codificado en una escala de 4 puntos, 1 = no ayuda, 2 = poca ayuda, 3 = ayuda moderada, 4 = ayuda inmediata.

Se observa que el 74% de las niñas utilizan la oportunidad para obtener ventaja y ganar mientras que el 25% restante de niñas utilizan la oportunidad para prestar ayuda inmediata. Se observa además que las señales de búsqueda de atención y apoyo no fueron tenidas en cuenta por las niñas para responder dando ayuda moderada o poca ayuda. Estos resultados son contrarios a la observación que hacen las familias acerca de la conducta prosocial pues solo el 10% observaba dificultades en esta competencia. Ver figura 32, Conducta Prosocial.

Figura 32. Conducta Prosocial



Fuente: elaboración propia

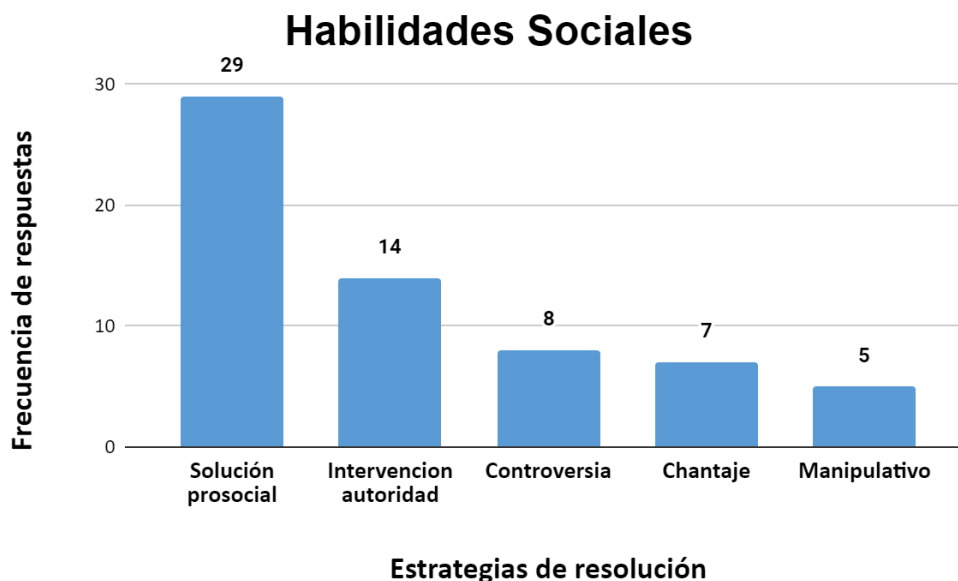
3.3.5. *Habilidades sociales*

Las habilidades sociales se refieren a las estrategias de solución de problemas de manera autodirigida, para su valoración se usó el test de resolución de problemas sociales en escenarios adaptado del trabajo de Rubin y Krasnor (1983). Al presentar dos escenarios que tratan sobre cómo una niña podría obtener un juguete o materiales de dibujo se obtienen los siguientes resultados.

Con relación a la medición de habilidades sociales se observa que la mayor frecuencia de respuestas se presenta en la categoría de solución de problemas de manera prosocial, un total de 29 respuestas buscan generar beneficio mutuo y esperan resultados positivos al resolver el problema, en esta categoría se observan respuestas relacionadas con: pedir, preguntar, esperar el turno, pedir en préstamo, solicitudes con cortesía. La siguiente estrategia de solución de problemas más usada se relaciona con la intervención de una autoridad en la cual se espera que un adulto o el docente de preescolar sea quien intervenga y solucione el problema en esta categoría se presentaron 14 respuestas relacionadas con la intervención de una autoridad. La estrategia de generar controversia se presentó con una frecuencia de 8 respuestas que se relacionan con dar órdenes sin cortesía, empujar, forzar, agarrar, generar daño físico. Un total de 7 respuestas se relacionaron con un comportamiento orientado

hacia el chantaje en el cual se busca que a través del intercambio de algo las personas accedan a una solicitud. Por último, se observa la presencia de 5 respuestas relacionadas con un comportamiento orientado a la manipulación en las cuales se observa que en caso de no acceder a la solicitud las personas dejan de ser amigas. Ver figura 33, Habilidades Sociales.

Figura 33. Habilidades Sociales



Fuente: elaboración propia

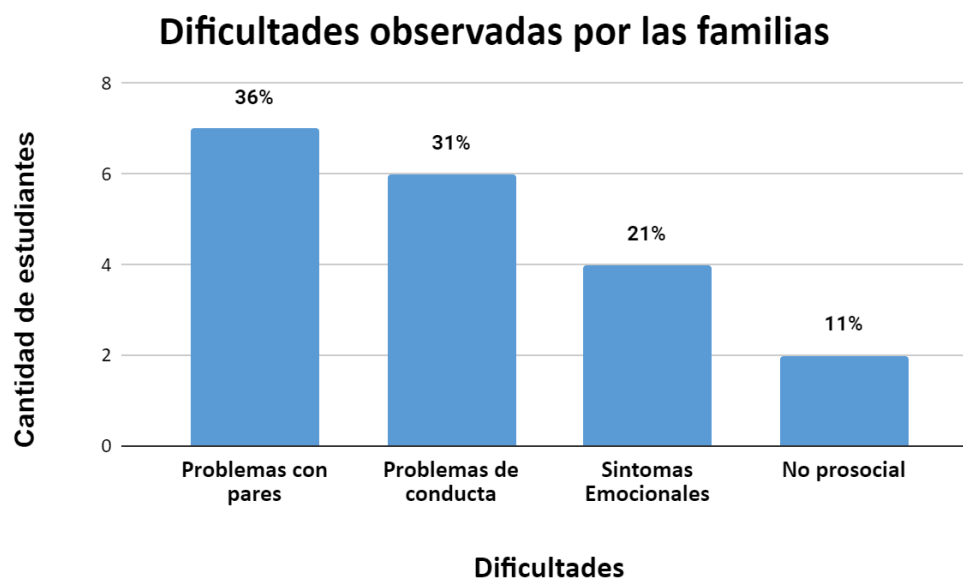
3.3.6. Fortalezas y dificultades observadas por familia

El cuestionario de fortalezas y dificultades administrado a las familias (SDQ) proporciona un conjunto de datos acerca del equilibrio de las niñas con sus comportamientos, emociones y relaciones con otros. Los ítems determinan fortalezas y déficits en relación con Hiperactividad, Síntomas emocionales, Problemas de conducta, Problemas con pares, Conducta prosocial.

Con respecto a lo anterior se observa que de las 19 familias la mayor dificultad que observan se relaciona con los problemas de relaciones con pares, un total de 36% de cuidadores observan dificultades en esta categoría. La categoría de problemas con pares está compuesta por los siguientes ítems: bastante solitaria, tiende a jugar sola, tiene al menos una buena amiga, generalmente gusta a

otros niños, acosada o amenazada por otros niños, se lleva mejor con adultos que con otros niños. Ver Figura 34, Dificultades y fortalezas observadas por familias

Figura 34. Dificultades observadas por la familia



Fuente: elaboración propia

Estos resultados estarían relacionados con la escala de valoración del desarrollo en la que se observó en el 36% de los casos la presencia de dificultades de interacción con los demás.

También se observa que las familias reconocen problemas de conducta en el 31% de los casos. La categoría de problemas de conducta está compuesta por los siguientes ítems: a menudo tiene rabietas o mal genio, generalmente obediente, usualmente hace lo que los adultos solicitan, a menudo pelea con otros niños o los intimida, a menudo miente o engaña, toma cosas de la casa, de la escuela o de otros lugares.

Los síntomas emocionales son considerados como una dificultad para 21% de las familias. La categoría de síntomas emocionales está compuesta por los siguientes ítems: a menudo se queja de dolor de cabeza, malestar estomacal o malestar general, muchas preocupaciones, a menudo se ve preocupada, a menudo infeliz, desanimada o llorosa, nerviosa o sudorosa ante situaciones nuevas, pierde la confianza fácilmente, muchos miedos, se asusta fácilmente.

Una sola familia reporta dificultades de hiperactividad en su hija. La categoría de hiperactividad está compuesta por los siguientes ítems: inquieta, hiperactiva, no puedo quedarme quieta por mucho tiempo, constantemente inquieta o retorciéndose, se distrae fácilmente, su concentración deambula, piensa bien antes de actuar, realiza las tareas hasta el final, buena capacidad de atención.

De la muestra el 10% de familias reportan que sus hijas podrían tener un déficit frente a la conducta prosocial. Los ítems que valoran la conducta prosocial son los siguientes: considerada con los sentimientos de otras personas, comparte fácilmente con otras niñas y niños (golosinas, juguetes, lápices, etc.), ayuda si alguien está herido, molesto o se siente enfermo, amable con niños más pequeños, a menudo se ofrece como voluntaria para ayudar a otros (familiares, docentes, otros niños).

3.4. Resultados en cuanto a la valoración de los videojuegos

Los videojuegos que fueron valorados para su uso en la intervención contaron con unos criterios de inclusión y exclusión para hacer parte de la muestra. Los criterios de inclusión y exclusión se definieron teniendo en cuenta categorías de calificación, descriptores de contenido y elementos interactivos, relevancia del contenido en relación con las competencias socioafectivas, juegos con tendencia al multijugador y la interacción con pares y facilidad de manipulación por parte de los usuarios.

3.4.1. Criterios de inclusión

Para la presente investigación se tuvo en cuenta la tabla de clasificación de software de entretenimiento ESRB, Las calificaciones de ESRB brindan información sobre lo que hay en un juego o aplicación para que los padres y los consumidores puedan tomar decisiones informadas sobre qué juegos son adecuados para su familia. Las calificaciones tienen 3 partes: categorías de calificación, descriptores de contenido y elementos interactivos.

Las categorías de calificación sugieren unos contenidos idóneos según la edad, en el caso de la muestra con la que se realizó la investigación la categoría idónea es la categoría E (Everyone).

La categoría E indica que el contenido es generalmente adecuado para todas las edades. El contenido de los juegos con una clasificación E puede contener una forma muy leve de violencia (en un contexto cómico o en un entorno infantil). No se debe escuchar un lenguaje soez.

También se consideró la relevancia del contenido en relación con las competencias socioafectivas, en este sentido se buscó que los contenidos de los juegos se relacionaran con las categorías definidas de autoconcepto, empatía, toma de perspectiva, conducta prosocial y habilidades sociales.

De igual manera, se buscó que los videojuegos presentaran facilidad de operación por parte de los usuarios (niños 6 años) y se pudieran contemplar diferentes interfaces de usuario, es decir se quiso tener una muestra de juegos manipulados con gamepad, mouse, pantalla táctil y controles de captación de movimientos

Debido al énfasis en la participación social se prefirió seleccionar juegos con tendencia al juego multijugador e interacción con pares (mínimo de 2 jugadores).

Como criterio de selección también se incluyó el término juegos educativos y juegos familiares en las búsquedas de las tiendas virtuales de las diferentes plataformas de videojuegos existentes en el mercado.

3.4.2. Criterios de exclusión

Los descriptores de contenido indican contenido que puede haber provocado una calificación en particular y/o puede ser de interés o preocupación. Hacen referencia a consumo de sustancias, sangre, violencia, humor, lenguaje soez, desnudos, apuestas y sexualidad. Cualquier juego que tenga uno de estos descriptores de contenido será usado de criterio de exclusión para la selección de los videojuegos.

Los elementos interactivos resaltan funciones interactivas o en línea que pueden ser de interés o preocupación, pero que no influyen en la asignación de calificación de un producto. Esto incluye la capacidad de los usuarios para interactuar entre sí, compartir la ubicación de los usuarios con otros

usuarios, si se ofrecen compras de bienes o servicios digitales y/o si se proporciona acceso a Internet sin restricciones. Se excluyó cualquier tipo de juego que proporcionara acceso o compartiera información de los usuarios con otros usuarios a través de internet.

Finalmente se configuro una muestra de 10 juegos que se seleccionaron teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, los cuales se presentan a continuación:

Tabla 3. Clasificación de las características de los videojuegos seleccionados

Nombre del juego	Clasificación de contenido ESRB	Contenido relacionado con la investigación	Multijugador	Interface de usuario
Wii Music	E	Autoconcepto	Hasta 4 jugadores	Controles de captación de movimiento
Murasaki Baby	E	Empatía	Un solo jugador	Control de pantalla táctil
Consider it 3	E	Toma de perspectiva	Un solo jugador	Control de gamepad
Joggernauts	E	Conducta prosocial	Hasta 4 jugadores	Control de gamepad
Lemmings	E	Habilidades sociales	Un solo jugador	Mouse
Hero Maker	E	Autoconcepto	Un solo jugador	Mouse
Gris	E	Empatía	Un solo jugador	Control de gamepad
Patapon	E	Toma de perspectiva	Un solo jugador	Control de gamepad
Overcooked	E	Conducta prosocial	Multijugador	Control de gamepad
Mario party 7	E	Habilidades sociales	Multijugador	Control de gamepad

3.5. Diseño de la secuencia didáctica

La estrategia articuló los elementos teóricos obtenidos en la indagación con respecto a la participación social, las competencias docentes y la mediación tecnológica. Los argumentos a tener en cuenta para guiar la toma de decisiones de diseño y acciones didácticas se concretaron en la propuesta de secuencia didáctica llamada Free Play. Ver apéndice K, Secuencia didáctica Freeplay

La propuesta fue sometida a juicio evaluativo de expertos, para comprobar el cumplimiento de los objetivos, Cada uno de los expertos recibió un documento que contenía características referentes a lo planteado en el proceso de investigación (Ver apéndice L, Instrumento de evaluación de la propuesta). El concepto de cada uno de ellos se tuvo en cuenta y sus observaciones se interpretaron para mejorar la propuesta

La secuencia didáctica propuesta y aplicada en la investigación se fundamenta en unos principios pedagógicos que sirven de referentes, para sustentarla.

Principios pedagógicos orientadores

Principio 1

La participación social desde un enfoque de derechos implica el reconocimiento de las necesidades de autonomía de los niños y las niñas de preescolar. Para la formulación de la propuesta se considera importante promover los siguientes aspectos durante todo el proceso de desarrollo de la secuencia didáctica: participación activa y normas estables, vinculación afectiva primaria, necesidad de interacción con los adultos, interacción con los iguales, generación de conocimiento y juego.

Principio 2

La interacción es fundamental para que el niño y la niña construya y comparta significados, en el diseño de la secuencia didáctica mediante acciones reciprocas motivadas por los videojuegos y también por la mediación de los pares y adultos se busca que los niños y niñas sean capaces de: coordinar sus necesidades con las necesidades de otros, reconozcan los aspectos sociales de su comportamiento, y que a través de su propio comportamiento encuentran solución a sus problemas y los de los demás.

Principio 3

La formulación de una secuencia didáctica que tenga como objeto favorecer el desarrollo de la participación social deberá considerar unos componentes básicos, los cuales se identifican como: autoconcepto moral, toma de perspectiva, empatía, habilidades sociales, y conducta prosocial. Estos

componentes le permiten representarse a sí mismo, a los demás, responder emocionalmente luego de comprender la situación que vive otra persona, encontrar soluciones aceptables socialmente a sus necesidades y decidir si actúa voluntariamente con la intención de beneficiar a otros.

Principio 4

Debido a que el diseño de la propuesta busca promover la participación social es importante considerar la dimensión socio-afectiva y su desarrollo en la edad de preescolar. Esto exige que las actividades atiendan a las siguientes características:

- Se desarrolle la identidad de género
- El juego sea imaginativo, elaborado y social
- Se trabaje con interés por realizar tareas.
- Se mantenga la motivación al realizar una actividad sin importar el desempeño en ésta.
- Se presenten rutinas predecibles.
- Se cuenten historias con elementos de magia y de fantasía.
- Se presenten modelos al imitar bailes, canciones y actuaciones.
- Se favorezca el trabajo con pares que hayan tenido experiencias previas positivas, el comportamiento sea similar al suyo, compartan y se ayuden mutuamente.
- De otra parte, la secuencia didáctica, demanda una dinámica metodológica en la cual las actividades de aprendizaje tengan en cuenta:
 - Pertinencia con los intereses de las estudiantes.
 - Adecuación al nivel de complejidad propio del preescolar, que permita enfocar la atención en la actividad y no en el uso de la tecnología o aprendizaje instrumental.
 - Planteamiento de instrucciones claras y concisas.
 - La significatividad lógica, psicológica y contextualización.
 - El estímulo de la motivación intrínseca a partir de la presentación de retos o problemas

- La secuencia por actividad con el objetivo de favorecer el análisis y la comprensión de la situación
- El trabajo entre pares y el individual.
- El diálogo y la discusión grupal.

Principio 5

El docente de preescolar al formular una secuencia didáctica para el desarrollo de la participación social debe hacer explícito el comportamiento deseado y los compromisos: fomentar el intercambio verbal, analizando y contextualizando las ideas de los niños y niñas; debe explicar las razones de sus exigencias, reglas y estándares; demostrar las consecuencias de una acción y establecer límites.

Este principio requiere que se tengan en cuenta las reglas de clase y además se tenga una descripción simple y precisa sobre las reglas de interacción y participación. No se trata solo de esperar el turno y guardar silencio sino de comprender que al promover unos deberes para con nuestros pares también estamos garantizando el derecho a que todos puedan participar y encuentren las ayudas necesarias para favorecer la comprensión de los temas a tratar.

Principio 6

Para generar un proceso de desarrollo de participación social es necesario que la secuencia didáctica encuentre el equilibrio entre el juego y el aprendizaje que se espera lograr con la ludificación. Este propósito implica establecer una relación de doble vía en la cual el docente logre identificar los intereses de los niños, responda a su emoción, examine de manera crítica las situaciones que les interesan y el niño entienda las reglas que se establecen para interpretar y comprender diferentes situaciones.

El objetivo fundamental del juego es el entretenimiento por esto no puede configurarse como un elemento único, sino que se debe considerar como un complemento, escogido y seguido de una reflexión que puede realizarse de múltiples maneras.

La mediación implica la presentación de un contexto general antes de la exposición directa al juego. Estas actividades pueden ser previas, intermedias o de cierre, se sugiere que se realicen durante todo el desarrollo de la secuencia es decir se tengan actividades previas, actividades intermedias y actividades finales relacionadas con algunas de las características del juego.

Para que los videojuegos cumplan con el propósito de la mediación se sugiere consideren lo siguiente:

- El juego esté relacionado con las emociones a trabajar.
- La dinámica de interacción grupal o individual al jugar.
- El reconocimiento de características en los personajes que sirvan para hacer análisis de los motivos, propósitos y conflictos del personaje.
- La presentación de los escenarios o niveles que favorezca una descripción y crítica de la información que se está presentando.
- La verbalización de la toma de decisiones al momento de realizar acciones en el juego para comprender la información que los niños y niñas están teniendo en cuenta al actuar y sobre esto hacer las orientaciones preguntas y reflexiones pertinentes.

Principio 7

Hacer explícitos los elementos a través de la interacción con los videojuegos favorece el desarrollo de las competencias para la mediación con Tic debido a la búsqueda, el análisis y la contextualización que se hace de la información.

Los videojuegos plantean sistemas de interacción de bajo nivel, permiten, como la conversación entre los humanos, resolver problemas complejos de alto esfuerzo sin un gasto energético físico considerable.

Esta consideración expuesta puede permitir el dialogo directo sobre situaciones emocionales complejas de reconocer para los niños y hablar sobre ellas debido a que no se está haciendo un señalamiento directo sobre su comportamiento, sino que se está hablando de algún elemento del juego.

Los videojuegos permiten aprender la importancia de seguir reglas, pensar en algoritmos y secuencias de acción, profundizar en estrategias, evaluar cursos de acción, enfocarse en objetivos, desarrollar habilidades de planeación, interactuar con otros, desarrollar la creatividad.

A nivel psicológico no solo favorecen el desarrollo de procesos psicológicos básicos como la atención y memoria, sino que además promueven los siguientes aspectos:

- La comprensión de las reglas y sistemas que crean nuestra experiencia de juego
- Definen la forma como se interactúa
- Reconocen las normas o reglas que regulan la participación
- Describen el comportamiento de las mecánicas en respuesta a las acciones del jugador
- Promueven el entendimiento de la respuesta emocional evocada por el usuario cuando interactúa con el juego
- Permiten el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre los contenidos a los que se están exponiendo
- Aportan una experiencia significativa de construcción de identidad debido a que esta se enriquece con elementos sociales y culturales.

Principio 8

La secuencia didáctica debe incorporar un elemento valorativo que sirva para evaluar de manera cualitativa el cumplimiento de los propósitos de la educación preescolar:

- El primer propósito que tiene que ver con la construcción de la identidad en relación con otros, sentirse queridos y valorar positivamente pertenecer a una cultura y mundo se aborda debido a que reconoce las condiciones de entrada y salida de las estudiantes debido a que maneja prácticas de evaluación diagnóstica.
- El segundo propósito que considera a las niñas y niños comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad se

estructura y desarrolla analizando el desempeño en las actividades realizadas y en los grupos focales que sirven para la discusión y generación de ideas.

- El tercer propósito que se relaciona con disfrutar aprender, explorar y relacionarse con el mundo para comprenderlo y construirlo. Se valora con respecto a la motivación y mantenimiento del interés que se presenta durante las prácticas educativas.

Se considera importante el uso de equipo de grabación que permita hacer registro riguroso de las categorías que se trabajan en cada sesión y también para el registro de las entrevistas que permitan entender el desarrollo cognitivo, emocional y social de las niñas en cada sesión con respecto a los contenidos, la estrategia pedagógica, la mediación, el uso de la tecnología y la participación en clase.

La aplicación de la secuencia didáctica contó con el consentimiento de los padres de familia y directivos de la institución, quienes se mantuvieron informados de los resultados obtenidos en el transcurso del proceso. Durante la ejecución de cada una de las sesiones se utiliza el diario de campo, como instrumento de reflexión y análisis de la propuesta de intervención (Ver apéndice M, Diarios de campo) A través de ellos, se analizó y profundizó en cada uno de los elementos asociados al desarrollo de la secuencia didáctica que incorpora la tecnología, fortalezas y oportunidades de mejora en el aplicativo.

La estrategia didáctica para el desarrollo de la participación social se asumió a manera de secuencia didáctica de modo que se articularon cada uno de los temas propuestos con los propósitos de la educación preescolar y los DBA propuestos por el ministerio de educación tomados del plan de estudios de la Institución Educativa Gabriel Mistral.

Con la incorporación de la secuencia didáctica se buscó que las estudiantes desarrollaran competencias socioafectivas relacionadas con la participación social a través de los siguientes objetivos:

- Ofrecer experiencias personales y grupales para favorecer la representación de sí mismo con base en su desempeño y criterios externos de valoración.

- Promover el desarrollo de la perspectiva acerca de otros centrada en sí misma y centrada en el otro.
- Favorecer la respuesta emocional similar a la que otra persona está sintiendo.
- Fomentar la conducta voluntaria de beneficiar a otros.
- Encontrar soluciones aceptables a sus problemas sociales

Para estructurar la secuencia se tuvieron en cuenta los recursos económicos y accesibilidad a medios tecnológicos que posee la institución, las niñas y sus familias para dar soporte a la interacción y obtención de resultados positivos.

Tabla 4. Objetivos secuencia didáctica

Objetivo	
Favorecer el desarrollo del Autoconcepto	Compartir y jugar con otras niñas a través de la música y los videojuegos Disfrutar y apreciar la producción de melodías y personajes realizadas por el grupo de pares Reconocer el ritmo que produce cada niña y la armonía que se logra en grupo Valorar el aporte personal y grupal que realizan las niñas
Apoyar el desarrollo de la empatía	Exponer a las niñas a diferentes estímulos que se relacionen con diferentes emociones Identificar el lenguaje no verbal que se relaciona con diferentes emociones, gestos y posturas Explorar las emociones que las niñas experimentan al empatizar con un personaje Explorar ambientes y comportamientos del personaje con los cuales se puede empatizar
Apoyar el desarrollo de la toma de perspectiva	Presentar diferente información verbal para el desarrollo de la perspectiva centrada en uno mismo Observar diferentes situaciones para favorecer la adopción de la perspectiva centrada en el otro Considerar el contexto, la información personal y de otros para desarrollar un enfoque combinado de perspectivas
Apoyar el desarrollo de la conducta prosocial	Interactuar con otros brindando ayuda, consolando y compartiendo Coordinar las necesidades personales con las necesidades de otros Encontrar solución a problemas de los demás a través de su propio comportamiento
Apoyar el desarrollo de las habilidades sociales	Aprender a negociar en una situación controvertida Encontrar una solución aceptable socialmente a sus necesidades.

Se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores de logro para observar el desarrollo de los objetivos propuestos

Tabla 5. Indicadores de logro secuencia didáctica

Empatía	Respuesta comportamental a la necesidad de otro	Interesarse por las necesidades e intereses de otra persona Compartir pertenencias personales ante carencias de recursos Compartir decisiones Compartir actividades
	Respuesta gestual a la necesidad de otro	Imita gestualmente los sentimientos y perspectiva de otros Expresiones faciales acerca de las emociones de otro Tensión en sus miembros superiores y tensión facial Cambio en la expresión facial de una leve sonrisa a cejas levantadas y boca abierta Rostro de mucha preocupación
	Respuesta verbal a la necesidad de otro	Ofrecer un consejo Respuesta autoreferencial acerca de la emoción de otro Ofrecer ayuda
Toma de perspectiva	Conciencia de perspectivas visuales ajenas	Reporte verbal de perspectiva visual de otras personas Transposición de imágenes Inferencias realizadas a partir de información visual
	Conciencia de pensamientos ajenos	Construcción de nociones sobre objetos y situaciones usando proposiciones Reporte verbal de representaciones iconográficas y simbólicas de autoría personal Uso de categorías semánticas para organizar la información Asociación de eventos con experiencias previas personales Respuesta a los requerimientos que se plantean según el caso
Habilidades sociales	Comportamiento orientado hacia el beneficio mutuo	Pedir, preguntar, esperar el turno, pedir en préstamo, solicitudes con cortesía
	Comportamiento que busca una intervención de autoridad	Decirle a un adulto o al docente de preescolar que intervenga
Conducta prosocial	Comportamiento orientado a ayudar a los pares	Participar en actividades cooperativas con otras personas Ayudar como una oportunidad para interactuar con otros Cumplir con otros más que un motivo intrínseco Se reacciona a las demandas de otro
	Comportamiento orientado a consolar a los pares	Cantar una canción curativa Animar (Aplaudir a otro, Decir el nombre de su compañera de forma rítmica) Dar ayuda inmediata
	Comportamiento orientado a compartir con los pares	Por respeto a las normas de igualdad o equidad Empatía hacia una persona que no tiene ningún recurso

Autoconcepto	Valoración positiva de su comportamiento frente a una tarea asignada	Expresar que es excelente en todo lo que hace Sobreestimar sus habilidades por encima de la exigencia de la tarea Realizar juicios valorativos acerca del desempeño de sus compañeras
	Actuación frente a sugerencias o recomendaciones de otros	Aceptar sugerencias de los demás y aplazar sus deseos Rechazo a las sugerencias dadas por los demás que están en contra de sus intereses

3.6. Implementación de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica se implementó mediante 10 sesiones en las cuales dos sesiones se desarrollaron buscando generar dos ambientes de aprendizajes para cada una de las competencias mediante el uso mediado de distintos videojuegos.

Tabla 6. Videojuegos relacionados con las sesiones y competencias

Competencia	Sesión	Videojuego
Autoconcepto	Sesión 1: Musicalidad	Wii Music
	Sesión 6: Crear una heroína	Hero Maker
Empatía	Sesión 2: Mami ¿dónde estás?	Murasaki Baby
	Sesión 7: Gris	Gris
Toma de perspectiva	Sesión 3: Considéralo	Consider it 3
	Sesión 8: Pon pon patapon	Patapon
Conducta prosocial	Sesión 4: Corredores espaciales	Joggernauts
	Sesión 9: Cocinemos	Overcooked
Habilidades sociales	Sesión 5: Lemmings	Lemmings
	Sesión 10: Juguemos	Mario party 7

Todas las secuencias didácticas estuvieron compuestas por tres (3) o cuatro (4) fases, que se realizaban en un intervalo de 2 horas de clases, la actividad inicial de cada secuencia sirvió para generar la disposición y motivación necesarias para el docente y el grupo de niñas y niños, conocer pre-saberes y brindar espacios de participación y reflexión. Estas actividades iniciales buscaron que las niñas se conocieran entre sí como individuos y desarrollaran un sentido de pertenencia y responsabilidad en el grupo.

En la segunda fase se presentó el desarrollo de la mediación de los videojuegos. En éstas actividades a nivel general se buscó que las niñas compartieran su experiencia, y centraran la discusión

y la reflexión en este asunto, en el momento de la implementación fue importante permitir la participación de todas las estudiantes enfatizando en que cada una de ellas posee experiencias e ideas valiosas, así como también fue importante recordar las reglas de juego y el comportamiento esperado para mantener la organización.

El tercer momento de las secuencias didácticas fue una actividad de cierre en el que se buscó establecer conexiones entre lo vivido durante la mediación con el juego y el objetivo del aprendizaje, fue el momento en que se puede evaluar el impacto de la actividad, por ejemplo, dialogando sobre las conclusiones que establecieron las niñas, los aspectos positivos y los aspectos por mejorar de la experiencia. También las actividades de cierre buscaron que las niñas asumieran una posición personal con respecto a un tema y la expusieran al grupo.

La estructura de cada sesión permitió presentar a las estudiantes los aprendizajes de manera organizada y secuencial incorporando la tecnología y los videojuegos, también la estructura definió unos materiales y un guion para facilitar la intervención docente.

La primera sesión, musicalidad, se centró en el desarrollo del autoconcepto, se presentaron sonidos de instrumentos musicales para motivar la disposición y conocer pre saberes de las participantes, luego se realizó una representación corporal de los instrumentos a través de mímica y también con el uso del videojuego Wii Music que captaba los movimientos de las participantes, organizando grupos para conformar una banda y valorar el aporte que cada una de las integrantes realiza al grupo.

Figura 35. Captura de sesión musicalidad



Fuente: Elaboración propia

La segunda sesión, Mami ¿Dónde estás?, se centró en el desarrollo de la empatía, se presentaron sonidos relacionados con diferentes emociones para motivar la disposición y conocer presaberes de las estudiantes, luego se usaron emoticones para representar diferentes emociones en un juego de mímica. A través del videojuego Murasaki Baby se buscó que las niñas empatizaran con la jugadora y la protagonista de la historia. Luego de superado el reto del videojuego se evalúa el impacto de los elementos del videojuego para generar empatía con el grupo y con la jugadora.

Figura 36. Captura de sesión mami ¿Dónde estás?



Fuente: Elaboración propia

La tercera sesión, considéralo, se centró en el desarrollo de la toma de perspectiva, se presentó un cuento para motivar el desarrollo de la perspectiva centrada en sí mismo y conocer pre saberes de las participantes, con la presentación del videojuego consider it 3 se expuso a las participantes a observar diferentes situaciones que favorecían la perspectiva centrada en el otro, con base en las respuestas del juego y las respuestas verbales se realizó un enfoque combinado de perspectivas, luego de esto se buscó que la toma de perspectiva se aplicara para resolver un problema de distribución de recursos en el aula, finalmente se propuso una actividad para el hogar en la que las niñas resolvieron una pregunta para conocer la perspectiva de las familias.

Figura 37. Captura de sesión considéralo



Fuente: Elaboración propia

La cuarta sesión, corredores espaciales, tiene como propósito ayudar a que las niñas reflexionen y demuestren sus pre-saberes con relación a la conducta prosocial. En la primera parte se usan las migraciones de los gansos para motivar este ejercicio, luego a través de un juego grupal se busca reflexionar acerca de la importancia de apoyar a otras personas, el videojuego Joggernauts se usa en su modo cooperativo para que las niñas tengan en cuenta que en el recorrido por el escenario deben contar con sus compañeras de juego para superar el reto del nivel. La sesión termina con un ejercicio de reflexión en el cual solo brindando ayuda y compartiendo se puede alcanzar la meta propuesta.

Figura 38. Captura de sesión corredores espaciales



Fuente: Elaboración propia

La quinta sesión, Lemmings, se centró en el desarrollo de las habilidades sociales, se presentó un reto en el cual con diferentes elementos las participantes deberían crear un juego en el que incluyeran a todas sus compañeras de grupo, esta actividad sirve de reflexión para reconocer la necesidad de aprender a negociar y buscar el beneficio de todos, luego se presentan imágenes de conflictos en las que se busca que las niñas describan estrategias de afrontamiento, el juego Lemmings se presentó para que en parejas las niñas decidieran sobre los elementos del juego a usar para resolver un problema y plantear una historia sobre esto.

Figura 39. Captura de sesión Lemmings



Fuente: Elaboración propia

La sesión seis, crear una heroína, se centró en el desarrollo del autoconcepto, como primer momento se usó un espejo para favorecer la observación de la imagen personal describiendo aspectos físicos que les gustan y con los que no se sienten a gusto, dos historias acerca de la aceptación y rechazo de la imagen personal se usan para generar la discusión en el grupo acerca del autoconcepto. El juego Hero Maker se usa para construir un avatar con base en las características físicas y gustos personales, se confronta la autopercepción con la percepción de las compañeras.

Figura 40. Captura de sesión Hero Maker

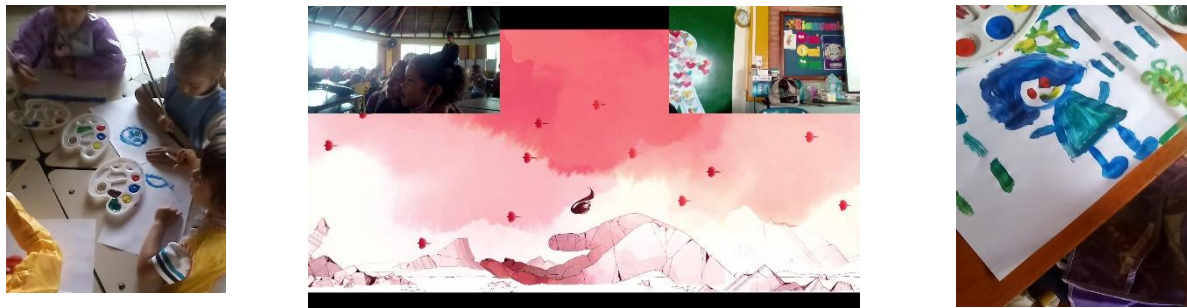


Fuente: Elaboración propia

La séptima sesión, gris, se centró en el desarrollo de la empatía, a través del uso del cuento Blef se identificaron respuestas de comunicación no verbal relacionadas con la tristeza y se relacionaron diferentes colores con las emociones del protagonista de la historia, el juego gris se usó para explorar ambientes y comportamientos del personaje que se relacionan con la tristeza con los que se buscó empatizar. Se consideró la música del juego como un elemento independiente para valorarlo

en la generación de empatía, se buscó que las niñas expresaran por medio de una composición artística las emociones que experimentaban con esta música.

Figura 41. Captura sesión gris



Fuente: Elaboración Propia.

La octava sesión, pon pon patapon, se centró en el desarrollo de la toma de perspectiva por medio de imágenes de figura fondo se discutió acerca de las perspectivas de diferentes participantes, la presentación del juego patapon buscó que las niñas asumieran el ritmo que marcaban los patapones para cada situación específica y realizaran las acciones conforme las necesidades de los patapones. Se realizó una actividad de inferencias como cierre para valorar el punto de vista de diferentes personajes en una misma situación.

Figura 42. Captura de sesión pon pon patapon



Fuente: Elaboración propia

La novena sesión, cocinemos, se centró en el desarrollo de la conducta prosocial, en el primer momento se presentó un video corto para favorecer la sensibilización por las necesidades de los animales que favoreciera el interés por brindar ayuda, la presentación del juego Overcooked se realizó en modo multijugador, se buscó que durante el juego las niñas asumieran un rol y distribuyeran las actividades entre las participantes para superar el nivel. Finalmente se trasladó la actividad realizada con el videojuego a la realidad para elaborar unas galletas en la que cada grupo fue responsable de una parte del proceso de elaboración.

Figura 43. Captura de sesión cocinemos



Fuente: Elaboración propia

La décima sesión, Juguemos, , se centró en el desarrollo de las habilidades sociales, se buscó que las niñas expresaran sentimientos de gratitud hacia sus compañeras teniendo en cuenta elementos de comunicación no verbal como la postura, la mirada y el tono de voz ubicándose frente a frente, luego de este ejercicio se presentó el juego Mario Party 7 en el que dos parejas competían entre sí para resolver el reto de un minijuego, cada pareja debía jugar de manera colaborativa para superar el nivel. En la actividad de cierre se compartió una torta con las niñas y se puso música según los intereses del grupo, esta actividad buscó que de manera libre las niñas se integraran para participar y compartir.

Figura 44. Captura de sesión juguemos



Fuente: Elaboración propia

3.7. Resultados de los factores asociados a la participación

A continuación, se presentan los resultados de los factores asociados a la participación, los cuales se identifican como autoconcepto, empatía, toma de perspectiva, comportamiento prosocial y habilidades sociales. En cada categoría se presenta de manera inicial el resultado de la definición operacional de cada una y los principales hallazgos.

3.7.1. *Autoconcepto*

En este apartado se presenta la definición operacional del Autoconcepto, fruto de la revisión de la literatura académica, así como se sintetizan los principales hallazgos en la aplicación de la propuesta pedagógico didáctica, contrastándolo con aportes de autores frente al tema.

Definición operacional del Autoconcepto.

Loperena Anzaldúa, M. A. (2008) concentra las definiciones de autoconcepto en tres campos, concebido como una organización cognitiva y afectiva, como una estructura multidimensional y jerárquica y como una realidad dinámica y evolutiva. A la hora de desglosar las acciones que permiten medir el autoconcepto, y asumiéndolo como la Valoración de su comportamiento frente a una tarea asignada, se puede medir de acuerdo a los siguientes clasificaciones e indicadores:

Positiva

Manifestar suficiencia ante una tarea

Expresar que es excelente en todo lo que hace

Sobreestimar sus habilidades por encima de la exigencia de la tarea

Negativa

Manifestar limitaciones al valorar su comportamiento ante una tarea asignada

Expresa culpa o vergüenza al no satisfacer las expectativas de otros

Expresa imposibilidad para satisfacer los requerimientos de una tarea

Actuación frente a sugerencias o recomendaciones de otros:

Aceptar sugerencias de los demás y aplazar sus deseos

Rechazo a las sugerencias dadas por los demás

Indiferencia

Actuación frente a las consecuencias con el incumplimiento de los acuerdos establecidos:

Implicación con las consecuencias

No aceptación o no reconocimiento de los efectos derivados del incumplimiento de acuerdos

Principales hallazgos sobre el Autoconcepto

En cuanto a los resultados se puede enunciar:

a) Un alto desempeño en una tarea facilita un autoconcepto positivo.

El desempeño en una tarea en la que se espera obtener buenos resultados, cumple con varios propósitos, no solo sirve de retroalimentación al proceso de aprendizaje, sino que le brinda información a la persona acerca de sus habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que van aportando en la construcción de la identidad personal. Bandura (1991) sostiene que “una valoración de autoeficacia positiva se logra a través de alcanzar lo propuesto, lo cual produce una impresión de eficacia personal, de tener control sobre el medio” (pág. 310) En este sentido manifestar suficiencia ante una tarea asignada capacita y empodera.

En los resultados de las actividades se puede observar una participación activa, las estudiantes expresaron agrado por las actividades y resaltaron su fácil ejecución, en algunas de las expresiones se

logra concluir que ciertas actividades fueron de agrado porque evocaban experiencias familiares y personales. Lo cual concuerda con lo expresado por Epstein (1981), en su teoría del sí mismo, da gran importancia al sistema experiencial, es decir a las experiencias previas del sujeto, las cuales están mediadas por afectividad y emociones, lo que repercute en la forma de actuar y pensar. Así mismo, se observó que las actividades de fácil ejecución se relacionan con objetos conocidos por las niñas, cercanos al contexto personal, por ejemplo, reconocieron ciertos instrumentos con celebraciones.

El papel del docente, por tanto, estará asociado en proponer actividades que estén acordes al nivel cognitivo de sus estudiantes, sin dejar a un lado los retos, pero asegurándose en graduar el nivel de esfuerzo de cada actividad a su edad y capacidades, también resulta necesario que al inicio de las actividades se formulen ciertas preguntas para activar el sistema experiencial de los estudiantes.

b) La Valoración positiva entre pares facilita un autoconcepto positivo.

En el momento de evaluar la ejecución, se observa que la gran mayoría de niñas realiza una valoración positiva para con sus pares y docentes, con expresiones como “se merecen 100 puntos” y aplausos cuando una compañera termina la canción, esa valoración positiva también se hace presente en los grupos de trabajo. Siguiendo los planteamientos de autores como González y Tourón, (1992) el autoconcepto es “una mezcla de imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos a los demás” (pág. 14) y en dicha mezcla incide la percepción de otros, es importante que desde el rol de docente se estimule la valoración positiva entre pares, en el desarrollo de las actividades.

Además de manifestar suficiencia ante una tarea asignada en el desarrollo del autoconcepto también se sobreestiman las habilidades por encima de la exigencia de la tarea. Aunque en un primer momento se podría considerar que la evaluación de la capacidad debería ser un proceso más objetivo, durante el preescolar se deben reconocer los beneficios que esto tiene en el desarrollo de competencias socioafectivas y la participación social.

Se encuentra que la percepción de buen desempeño en una actividad estimula a las niñas para alcanzar metas más altas, en frases como: “Sentí que estaba tocando de verdad en un concierto”, además la percepción de buen desempeño promueve el reconocimiento de distintas posibilidades de participación y la enseñanza a otros de sus conocimientos. Se observó mayor agrado por instrumentos musicales que brinden múltiples posibilidades y con fácil manejo.

c) Riesgos para el desarrollo del Autoconcepto

Es necesario también hablar de los riesgos para el desarrollo del autoconcepto que pueden generarse al realizar una valoración negativa ante una actividad asignada. Estos riesgos se manifiestan en el desarrollo de sentimientos negativos como la expresión de culpa o vergüenza al no satisfacer las expectativas de otros. También se observa que estos sentimientos se relacionan con la ausencia de oportunidades en casa lo cual limita la satisfacción de necesidades personales.

Por otro lado, cuando no se cuenta con el apoyo de un par al realizar un trabajo colaborativo las niñas pueden experimentar culpa, tristeza y percibir que no tienen oportunidad de hacer la tarea. Se puede inferir que es importante definir reglas claras de participación, por ejemplo, cuando se establece que una de las niñas representa a las demás en una actividad grupal se puede favorecer el rechazo hacia la niña que se ha elegido representarlas debido a que no ha sido consultado al grupo si ella las representa. Se observa además que la valoración negativa ante una tarea asignada se presenta por la imposibilidad para satisfacer los requerimientos de una tarea. Esta imposibilidad presenta varios matices relacionados con la disposición de materiales y la orientación para usarlos.

Se espera que las familias sean un entorno seguro donde se brinden espacios para la satisfacción de necesidades personales y se ofrezcan oportunidades que permitan desarrollar el potencial personal. Sin embargo, se observa que la valoración negativa se presenta en algunos casos en los que no se cuenta con los materiales en casa o no se garantiza el acceso a estos. No solo los recursos físicos afectan la valoración del desempeño, el no contar con un adulto que reconozca y satisfaga las necesidades de autonomía incide en la percepción de bajo desempeño en la actividad.

Frente a los riesgos enunciados, el rol del docente debe estar centrado en promover el apoyo entre pares, en estrategias para mediar un sentimiento de culpa o vergüenza, en definir reglas claras de participación y en dar los insumos necesarios para que el estudiante cumpla la tarea asignada, recordando lo planteado por Loperena Anzaldúa, M. A. (2008) el autoconcepto “se afirmará positivamente si las relaciones sociales que establecen con los otros se dan en un marco de afecto, respeto y cooperación” (pág. 315).

d) Sugerencias dadas por otros

Otro elemento importante para el desarrollo del autoconcepto tiene que ver con la actuación frente a sugerencias dadas por otros, estas sugerencias se pueden aceptar o rechazar, no se trata de un proceso de aceptación incondicional o de rechazo absoluto, sino que dependiendo de la situación la aceptación o el rechazo pueden apoyar o poner en riesgo los procesos de desarrollo socioafectivo.

Se observó que para que las sugerencias hechas por otros se acepten más fácilmente, cuando:

a) facilitan el trabajo colaborativo y la superación de conflictos, b) se expresan con afecto, y cercanía corporal, c) se expresan cuando alguien solicita ayuda, d) están relacionadas con la información previamente seleccionada, e) facilitan establecer acuerdos. f) fomentan el aprendizaje y dominio de una competencia. Cabe destacar que las niñas reconocen que las sugerencias pueden desarrollar el pensamiento y fomentar mejores cursos de acción.

Se observa que algunas características que favorecen el rechazo de las sugerencias se relacionan con lo siguiente: a) está por fuera de sus intereses, b) son repetidas, c) se alejan de su realidad personal, d) no recibieron previamente ayuda de quien da la sugerencia, e) van en contra de deseos o creencias personales, f) genera problemas de convivencia como exclusión social.

El rechazo a las sugerencias también puede ocasionar respuestas de agresividad como empujones suaves, jalar el brazo, usar el dedo índice para señalar con un gesto de acusación. Las sugerencias de otros también se pueden ignorar sin que esto genere malestar entre las dos personas. Es

importante reconocer que las sugerencias dadas no estén por encima del nivel de desarrollo intelectual y social de las niñas según su etapa de desarrollo.

Estos hallazgos se enlazan con lo mencionado por Zabala, A. F., & Palacios, E. G. (2008) para quienes el autoconcepto se va forjando con aspectos como “valoración recibida por los otros, las experiencias de éxito y fracaso, las comparaciones sociales y, finalmente, la elaboración del marco interpretativo propio” (pág. 15).

e) Acuerdos de convivencia

El desarrollo del autoconcepto implica ajustar la valoración personal con criterios externos de valoración. En este sentido la actuación frente a las consecuencias relacionadas con el incumplimiento de los acuerdos establecidos es de vital importancia debido a que orienta el desarrollo de comportamientos deseados socialmente.

El establecimiento de normas favorece la convivencia, el reconocimiento de derechos y deberes personales, al romper estos acuerdos se retardan los procesos de desenfoque egocéntrico y de desarrollo socioafectivo. Cuando se incumplen acuerdos las niñas intentan solucionar los problemas que se podrían haber generado y evitar las consecuencias. Las niñas se implican con los acuerdos de clase y ponen límites al comportamiento de sus compañeras para evitar sanciones.

Se observa aspectos como: a) Las pataletas se presentan como alternativa de comportamiento al no obtener lo que esperan solicitándolo al grupo o al docente. b) Cuando se incumplen los acuerdos de clase, el no decir nada o alejarse de la situación puede ser la manera de evadir las consecuencias. c) Es importante considerar que el establecimiento de acuerdos no esté por encima de las condiciones que las niñas pueden tolerar. En las ocasiones que no se logre alcanzar un acuerdo en el que se satisfaga a las dos partes se sugiere optar por reconocer el interés de la persona directamente involucrada en la realización de la actividad.

f) Imagen corporal e identidad

Dentro del análisis del autoconcepto se presentó el surgimiento de dos categorías relacionadas con la representación de la imagen corporal y la identidad. En la escala de valores de la representación de la imagen corporal se observó que para las niñas el cuidado relacionado con su cabello es muy importante, también se observó que se sienten representadas con narices pequeñas, les llama la atención a los cambios físicos que experimentan con sus dientes, y valoran la representación que de ellas hace el avatar: “se parece a mí en la barriga, porque yo tengo una barriga flaca”, “tengo el pelo dorado y el avatar también, yo lo amo así”, “Me parezco en las manitos”, “ambas somos pequeñas”, “A mí me gustó porque se parece a mí en el cabello”.

Estos hallazgos concuerdan con lo planteado por Amescua y Pichardo (2001), quienes reconocen que a medida que “los niños desarrollan una apreciación de su mundo mental interno, piensan más sobre ellos mismos. El autoconcepto de los preescolares está basado en características concretas, como nombres, apariencia física, posesiones, y conductas típicas” (pág. 6).

En un caso se observó que la imagen personal difería del ideal de la niña, esto produjo extrañeza y risa, luego del trabajo con el docente esta imagen fue más cercana a la representación de la imagen real de la niña. Se observa también interés por los colores rosado y morado en ropa, calzado y accesorios. Los accesorios que llaman la atención son las gafas de sol y los que se puedan usar en el cabello. Se prefieren las faldas y los tacones en la representación de la imagen corporal.

Por otro lado, las niñas consideran en su escala de valoración como desagradables los atributos relacionados con el género masculino ya que estos no las representan, características en las cuales no se manifieste la expresión de emociones, la edad sea opuesta y los rasgos corporales sean exagerados, también se rechazan los modelos que se sugieren si el propósito de las niñas es representar la realidad.

Todas las niñas realizaron pruebas empíricas para comprobar las opiniones de las compañeras relacionadas con la percepción de la imagen corporal. En la escala de valoración de las niñas la belleza la relacionan con el reconocimiento social, con la felicidad, con los cabellos de color rubio, con los

tonos de piel claros, con la bondad, con el poder para influir sobre otros, y con un bien que todos reciben. La fealdad la relacionan con maldad y monotonía, cabellos oscuros.

Es importante añadir que las niñas no aceptan opiniones contrarias a la percepción personal, aunque sean propuestas por una figura de autoridad en este caso el docente: “dice no, cuando el docente escoge el color de piel oscuro” El rechazo puede ser condicionado por el entorno familiar debido a que se observa que al describirse algunas niñas usan comentarios que señalan sus aspectos por mejorar y no sus virtudes: “Mi mamá me dice que soy desordenada” También son de interés en la definición de la identidad personal los roles: princesa, doctora, bailarina, policía. En la representación del género la falda.

Los hallazgos anteriores permiten reafirmar los planteamientos hechos por Hart y Damon (1986) quienes consideran que en edad preescolar se observa que “la descripción y valoración que hacen de sí mismos se focaliza en los aspectos y atributos físicos, así como en sus posesiones materiales” (pág. 32).

Se concluye de este apartado que, para facilitar un autoconcepto positivo, el docente debe tener en cuenta aspectos como, proponer que el estudiante alcance un buen desempeño en las actividades, promover la valoración positiva entre pares, minimizar los riesgos enunciados, como el manejo de estrategias para manejar emociones asociadas a culpa o vergüenza, fortalecer los acuerdos de convivencia y ser un mediador en la creación de la Imagen corporal e identidad del niño en edad preescolar. En palabras de Loperena Anzaldúa, M. A. (2008) corresponde al docente brindarle experiencias positivas que favorezcan una percepción positiva de sí mismo.

3.7.2. Empatía

En este apartado se presenta la definición operacional de Empatía, fruto de la revisión de la literatura académica, así como se sintetizan los principales hallazgos en la aplicación de la propuesta pedagógico didáctica, contrastándolo con aportes de autores frente al tema.

Definición operacional de Empatía.

La empatía se puede entender como “la habilidad de entender y comprender el estado emocional de otra persona, es ponerse en el lugar del otro y llegar a sentir lo que el otro está sintiendo en ese momento”. (Vásquez, 2019 pág. 1). Respecto a la definición operacional de Empatía se puede caracterizar tres tipos de respuestas:

Respuesta comportamental a la necesidad de otro:

- Interesarse por las necesidades e intereses de otra persona
- Compartir pertenencias personales ante carencias de recursos
- Compartir decisiones
- Compartir actividades

Respuesta gestual a la necesidad de otro:

- Imita gestualmente los sentimientos y perspectiva de otros
- Expresiones faciales acerca de las emociones de otro
- Tensión en sus miembros superiores y tensión facial
- Cambio en la expresión facial de una leve sonrisa a cejas levantadas y boca abierta
- Rostro de mucha preocupación

Respuesta verbal a la necesidad de otro:

- Ofrecer un consejo
- Respuesta autoreferencial acerca de la emoción de otro
- Ofrecer ayuda

Principales hallazgos sobre Empatía

En cuanto a los resultados se puede enunciar:

a) Actividades para promover la empatía

En cuanto al impacto de las actividades, se puede concluir que compartir actividades será significativo para la empatía en la medida que, se brinden respuestas que ayuden a solucionar la situación en la que otra persona se encuentra, por ejemplo, en una situación se observa que la jugadora

se asusta, no logra atrapar la bomba y pierde la partida, sus compañeras le gritan que agarre la bomba, no saltes por ahí, le dicen algunas niñas cuando ella intenta tomar el punto.

También al compartir actividades se pueden generar espacios de reconocimiento social de los logros que alcancen los demás, Las niñas aplauden luego de que la jugadora supera el obstáculo. En este reconocimiento social se observa que los ánimos se expresan con emoción y se pronuncia el nombre de la jugadora.

Compartir actividades para favorecer la empatía implica promover unos principios de cuidado mutuo y cuidado hacia los objetos. El docente les cuenta que las bombas moradas que van a ser entregadas deben ser cuidadas por las niñas tal como lo hacía Murasaki en el juego, las niñas comentan que si perdía el globo se le acababa la vida. Adicionalmente, se observa que la ayuda que se ofrece motivada por la empatía se genera cuando las niñas interpretan que la otra persona no tiene claridad en lo que debe hacer y en las niñas pequeñas el interés por imitar el comportamiento de otra persona es una señal de compartir actividades.

El juego genera una estimulación visual y auditiva en la que las niñas perciben que hacen parte de los sucesos, elementos y escenarios, puntualmente en el videojuego se observó que sirve de marco general para compartir actividades grupales incluso cuando está diseñado para ser jugado solo por una persona. Interesarse por las necesidades e intereses de otros en la empatía implica reconocer las asociaciones que las niñas han establecido durante su historia de aprendizaje, por ejemplo: ante el sonido de llanto de un bebe una niña comenta: me siento triste no me gusta que mi mami regañe a mi hermano.

En caso de que el interés y acompañamiento no sean suficientes para superar la situación que produce malestar se pone en riesgo la empatía, se necesita de alguna certeza o esperanza de que el malestar terminará para que se mantenga el apoyo entre las personas. En el juego Murasaki se encuentra con los ganchos voladores, la jugadora destruye los ganchos ¡Sigue!, ¡cuidado con los

ganchos!, ¡ya falta poco! dice el docente, ¡ya casi termina el nivel! Las niñas preguntan si ya casi va a llegar con la mamá.

Un rasgo importante de juegos que promuevan la empatía tendría que ver con que el objetivo del juego no esté en alcanzar metas personales sino en ayudar a otros personajes a satisfacer sus intereses y necesidades. En el juego aparece tentaculin, está ahogándose, Murasaki lo salva, ambos salen a la superficie y se toman de la mano hasta llegar a una puerta y atravesar el nivel. Las niñas prestan atención a la secuencia preguntan ¿quién es el niño? y describen que son iguales. Una de las niñas dice que la niña entra a la puerta y le da gracias a Dios.

Al observar que otro se encuentra en una situación de peligro las niñas necesitan precisión en que es lo que manifiesta la persona para saber cómo ofrecer ayuda y reducir con esto el malestar por no saber cómo apoyar al otro, esto se infiere cuando las niñas observan las cinemáticas en las que gris pierde su voz y se desborona su mundo, al ver al personaje en pantalla mostrar un gesto de temor preguntan: ¿qué dice? lo que concuerda con asumir la empatía como la habilidad de “percibir las emociones negativas o positivas del otro y también saber manejar o contralar los propios sentimientos para el bien común” (Muñoz y Chávez. 2013 pág. 5)

Como hallazgo se puede registrar que motivar a alguien para que repita una acción implica tener en cuenta su iniciativa por realizarla, algunas niñas exclaman “Hazlo otra vez, salta, tú puedes”. Se fortalece la empatía cuando se da animo en caso de que la persona no tenga claridad en su capacidad de respuesta a una situación.

La empatía puede ayudar a reconocer y compartir la belleza de las cosas. La niña continua el recorrido hacia la izquierda hasta que llega a una montaña por la que se desliza gris, la niña sonríe observa la animación y realiza algunos saltos con el personaje en el aire se observa que disfruta realizar estos saltos “Wow, qué bonito” dicen las niñas

Se observa que en los videojuegos uno de los recursos que se pueden usar para producir rápidamente empatía es el evitar que otra sufra daño o muera, aunque se desconozcan las causas que

originaron esa situación de riesgo. En la empatía el interés por el otro tiene como objetivo ayudarlo a superar el malestar, por ejemplo, Murasaki, el personaje del videojuego se asusta, suelta el globo. La jugadora agarra el globo y lo devuelve a Murasaki, Las niñas sonríen cuando Murasaki recupera el globo.

Las ayudas materiales que ofrecen las niñas para superar una dificultad promueven la autonomía, son cercanas a su contexto y se relacionan con la compañía, se registran expresiones como “Le daría una patineta para que ande por su mamá y la encuentre. Le daría de ayuda un amigo que la acompañe. Le daría un teléfono celular para llamar a la mamá”. También se observa que las ayudas se basan en información presentada en cuentos: “Le daría huellas para llegar hasta donde la mamá.” Y las ayudas que se dan permiten evitar cualquier obstáculo: “Le haría un portal para que encontrara a su mamá. Le daría un globo para que pueda irse flotando hasta donde su mamá”.

López, M y Gonzales, M. (2005) afirman que la empatía es una habilidad que “se aprende en las etapas tempranas del desarrollo y a través de la experiencia; cuando los niños son tratados desde el nacimiento en forma empática y con un adecuado entorno social, aprenden a utilizar la empatía en sus relaciones.” (pág.107). Se puede inferir que el videojuego cumple con recrear situaciones en las cuales el estudiante puede asumir respuestas empáticas, en donde reconoce la emoción del personaje y se interesa por su situación.

b) Relación la imitación y la empatía

En cuanto a la imitación se observó que las niñas: a) imitan movimientos de animales y personajes en el videojuego, esto puede ayudar a la interpretación cognitiva y emocional. b) imitan las respuestas de miedo de sus compañeras, ante sonidos de suspense se aumenta las posibilidades de que permanezcan juntas y se abracen. c) imitan gestos de sus compañeros para comprender mejor un mensaje, d) imitan preguntas que otro hace para asumir la perspectiva de otros.

Se observa que la información con alto contenido emocional tiende a imitarse más fácilmente y de manera arbitraria, por ejemplo, las niñas observan atentas a la presentación de la música del

videojuego e imitan los movimientos de las bocas de las cantantes, también algunas niñas extienden sus manos y sus brazos mientras imitan a las cantantes.

Estos hallazgos se relacionan con los descubrimientos hechos por Schiller (2015) frente a las neuronas espejo, que se encargan de facilitar la empatía, los afectos y pensamientos de otros a manera de “contagio”. Las neuronas espejo son “un tipo de neuronas que se activa cuando se ejecuta una acción o se tienen una representación mental de la misma” (p, 25).

c) Expresiones faciales relacionadas con la empatía:

Frente a las expresiones faciales se pudo observar: a) Taparse los oídos, y boca se puede asociar con la exposición a una situación emocionalmente aversiva. b) se imitan expresiones faciales de los personajes, c) las expresiones de afecto suelen ser recíprocas, d) La tensión facial se observa en situaciones de mucho estrés emocional. e) los gestos de sorpresa son frecuentes en situaciones inesperadas, f) Cuando observan el rostro de angustia de una jugadora suelen ofrecer ayuda y dan consejos.

Los consejos que dan las niñas se relacionan con enfocarse en la meta y no prestarles atención a distractores. En los consejos se observa el establecimiento de relaciones causa efecto que pueden favorecer las representaciones de la realidad. También se pueden encontrar consejos que no se relacionan con la situación del juego o de la persona, sino que se deben a una interpretación personal.

Durante la experiencia se observó que el miedo está relacionado con la mayoría de respuestas autorreferenciales. Cuando escucho la ambulancia pienso que a mi mamá le quitaron una pierna, ante el sonido de ladrido de perro: siento que un perro me muerde la blusa. Sonido de las voces de la ciudad: siento miedo como que están haciendo un plan para molestarme y pegarme.

d) Empatía como compromiso para ayudar a otro

Las respuestas autorreferenciales también pueden fomentar el compromiso por ayudar a otra persona, una expresión fue “sentí que tenía que ayudar a la niña a pasar todo el nivel”. Preguntarse a sí mismo al escuchar una información puede ayudar a generar respuestas autorreferenciales sobre lo

que experimenta otra persona, por ejemplo, se les cuenta a las niñas que la sesión de hoy se llama ¿Mami dónde estás? Las niñas repiten el nombre de la sesión con voz de sorpresa y asombro como preguntándoselo a ellas mismas.

Este hallazgo concuerda con lo establecido por Vásquez Puelles (2019) quien manifiesta que la empatía se hace evidente cuando se busca entender “el motivo de la conducta del otro, ayudando a que su compañero se sienta mejor” (pág. 1) este aspecto es clave para que el docente procure relaciones en que los estudiantes puedan asumir el compromiso de ayudar al otro y con ello generar un clima sano en el aula de clase.

e) El miedo como una emoción altamente empática

Aunque las niñas no estén jugando el miedo lo experimentan como si fueran la jugadora, es una emoción altamente empática y de fácil condicionamiento es importante tener en cuenta que los contenidos a presentar no vayan a generar riesgos para la estabilidad emocional de las niñas. por ejemplo, al darse Cambio de pantalla accidental a rojo mientras se atraviesan los huecos, Murasaki se asusta y suelta el globo la jugadora recoge el globo y cambia a la pantalla verde, Las niñas gritan, dicen en voz alta: el globo, el globo, una niña se acerca al docente a contarle que le está dando miedo cuando se pone el escenario rojo.

Si la situación se llega a desbordar es importante darle manejo a la situación tranquilizando al grupo, apoyándolo, acompañándolo, acercándose, dirigiendo la atención a otros estímulos que no generen temor. Se observa que los estímulos que más generan temor son aquellos que directamente generan daño al personaje y pueden terminar con la partida de juego.

f) Apoyo emocional del docente

El apoyo emocional docente es significativo para favorecer la tranquilidad en situaciones adversas, puede fomentar la cohesión grupal si se involucra al grupo en las respuestas y también pueden usarse contenidos trabajados en clase para brindar ese apoyo. Es importante que el docente valide la emoción que está experimentando la niña y señale un objetivo a alcanzar entre él y la persona

a la que le ofrece apoyo. Cuando se presenta temor se bloquea la capacidad de respuesta de una persona, es importante dar instrucciones sencillas.

g) Reconocimiento de emociones

En el reconocimiento de emociones se observó que las niñas reconocen fácilmente la rabia, tristeza, alegría y sorpresa, se les dificulta reconocer el asco. Como hallazgos sobresalen que: 1. Realizan asociaciones entre los colores y las emociones, 2. Asocian las emociones con movimientos corporales, 3. Establecen relaciones entre la música y las emociones, 4. El proceso de comprensión lectora permite la asociación correcta de la emoción con la situación del personaje, 5. El ocultarse lo asocian con tristeza, 6. Relacionan la tristeza con falta de oportunidades para mantener relaciones significativas, 7. La mayoría de estímulos sonoros que se presentan sin contexto los asociaron con una señal de amenaza o daño, 8. Cuando los estímulos auditivos son reconocibles con algún animal o persona se relacionan con alegría y bienestar y 9. las risas y los gritos son frecuentes en algunos casos en que un par tiene dificultades para realizar una actividad.

3.7.3. Toma de Perspectiva

En este apartado se presenta la definición operacional de Toma de perspectiva, fruto de la revisión de la literatura académica, así como se sintetizan los principales hallazgos en la aplicación de la propuesta pedagógico didáctica, contrastándolo con aportes de autores frente al tema.

Definición operacional de Toma de perspectiva.

Respecto a la definición operacional de Toma de perspectiva, se puede afirmar que la adopción de toma de perspectiva en una situación dada depende del nivel de conocimiento conceptual que tenga el individuo en el dominio con el que está asociado esta actividad. Se necesita una interacción con el entorno, con objetos y acontecimientos educativos y familiares necesarios en la consolidación y construcción de conceptos y habilidades. Según Abello et al (1998) La capacidad de toma de perspectiva es un “aspecto del desarrollo cognoscitivo que ha empezado a cobrar importancia en las

últimas décadas, ya que se considera un factor básico en la presencia de la conducta prosocial”. (pág.

3). La toma de perspectiva se puede analizar desde los siguientes ámbitos:

Cognoscitiva: aspectos simbólicos y representacionales para realizar la toma de perspectiva.

Conciencia de perspectivas visuales ajenas (Cognoscitiva)

- Reporte verbal de perspectiva visual de otras personas
- Transposición de imágenes
- Inferencias realizadas a partir de información visual

Comunicativa: Identificación de categorías semánticas que les permiten realizar inferencias.

Es importante la calidad de información que reciben y el proceso de construcción y elaboración (organización) de la información.

Conciencia de pensamientos ajenos (Comunicativa)

- Construcción de nociones sobre objetos y situaciones usando proposiciones
- Reporte verbal de representaciones iconográficas y simbólicas de autoría personal
- Uso de categorías semánticas para organizar la información
- Asociación de eventos con experiencias previas personales
- Respuesta a los requerimientos que se plantean según el caso

Principales hallazgos de Toma de perspectiva

Los principales resultados se sintetizan en:

a) Perspectiva frente a objetos

Al interactuar con los objetos y acontecimientos educativos construyen conceptos que permiten identificar algunos aspectos simbólicos y representacionales, por ejemplo, durante la experiencia al recibir objetos que se presentan sin color las niñas consideraban que eran desagradables.

b) Perspectiva frente a personajes

Las niñas reciben información con la que puedan construir y elaborar conceptos, con relación a esto se observa que la característica física que más se tiene en cuenta para establecer la identidad de

algún personaje es su cabeza, los nombres de los animales se pueden combinar para crear un personaje nuevo. Aparece otro personaje en el cuento, ¿cómo le llamarían? Pájaro cocodrilo, Roncodrilo, vacodrilo, cocodrilo águila, bichoto.

c) Perspectiva frente a ritmos

Se observó durante la secuencia que las niñas comprenden las relaciones que existen entre dos ritmos distintos ya que cada uno produce una acción distinta, sin embargo, se presentan dificultades para realizar pausas en las secuencias, o cambiar de secuencia dependiendo de la situación del juego. Se les dificulta realizar dos ritmos distintos, dejar cantar a los patapones y realizar la secuencia de nuevo.

Las niñas muestran capacidad para definir las reglas que permiten la organización de la información. Una regla es que las niñas tocan, esperan que los patapones canten y luego vuelven a tocar. Se deben oprimir los botones en orden y con ritmo. Pata pata pata pon, cantan el ritmo de la canción para avanzar, también cantan pon pon pata pon, para lanzar las flechas.

d) Comunicar sus perspectivas

La identificación de la información y la manera de transmitirla es relevante para la toma de perspectiva. En ese sentido se observa que las niñas construyen nociones sobre los objetos y situaciones usando proposiciones.

Las representaciones iconográficas de autoría personal sirven para conocer la información que las niñas consideran relevante, En una actividad se observa que los nombres de los animales se pueden mezclar de manera arbitraria con base en las características físicas y surgen varios ejemplos de ello.

Al identificar información las niñas la relacionan con acontecimientos de su contexto social en el cual interactúan con otras personas como en el caso de ir al médico u odontólogo, ir a un supermercado y hacer fila. También con experiencias previas de autocuidado, uso del transporte público, programas de televisión.

En los casos en que las niñas consideran que no cuentan con la habilidad para expresar conceptos de manera gráfica optan por responder con base en las respuestas de sus compañeras.

A nivel cognitivo la toma de perspectiva tendría que ver con la conciencia de las perspectivas visuales ajenas que permiten identificar aspectos simbólicos y representacionales que otras personas tienen en cuenta para construir conceptos. El reporte verbal que otra persona hace sobre una situación se considera significativo en este aspecto.

Las imágenes que se transponen son útiles para generar cuestionamientos que fomenten la interacción con el entorno y la construcción de conceptos, sin embargo, se deben realizar adaptaciones porque en muchos casos se observa que solo reconocen las figuras y se les dificulta reconocer el fondo.

e) Inferencias

Las inferencias que realizan las niñas a partir de la información verbal responden al conocimiento que se tenga acerca del entorno, los objetos y los conceptos, en estas inferencias los estímulos se asocian con categorías que se relacionan con el contexto en el que se están presentando. Las inferencias se pueden presentar como simples descripciones. Mientras se muestra el juego las niñas describen el comportamiento de la niña: se está resbalando. A través del reconocimiento de múltiples inferencias que se hacen de la situación se puede ampliar el contexto de referencia personal usando la información que se presenta visualmente.

Las inferencias también permiten establecer relaciones causa efecto, pueden servir como instrucciones en una situación, también sirven para analizar situaciones del contexto social y realizar análisis moral de algunas situaciones. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Abello et al (1998, pág. 3), “Se han encontrado relaciones positivas entre las medidas de toma de perspectiva conceptual y la actividad colaboradora en búsqueda de la solución de problemas (medidas de liderazgo, sociabilidad, amistad, cooperación, entre otros.”

f) Imágenes

Las imágenes que favorecen la toma de perspectiva permiten asumir más de una postura en una situación, esto permitiría el debate y el establecimiento de acuerdos entre las personas. También las imágenes permiten hacer inferencias sobre las emociones que pueden experimentar las personas con base en el contexto. Una sugerencia para promover la toma de perspectiva, es el hablar de vida cotidiana, “ya que se le ha llegado a visualizar como la forma más adecuada para interpretar y comprender la realidad”. Abello et al (1998. pág. 3)

3.7.4. *Comportamiento Prosocial*

En este apartado se presenta la definición operacional de Comportamiento prosocial, fruto de la revisión de la literatura académica, así como se sintetizan los principales hallazgos en la aplicación de la propuesta pedagógico didáctica, contrastándolo con aportes de autores frente al tema.

Definición operacional de Comportamiento prosocial

Respecto a la definición operacional de Comportamiento prosocial se pueden observar tres tipos de comportamientos, los cuales son:

Comportamiento orientado a ayudar a los pares

- Participar en actividades cooperativas con otras personas
- Ayudar como una oportunidad para interactuar con otros
- Cumplir con otros más que un motivo intrínseco
- Se reacciona a las demandas de otro

Comportamiento orientado a consolar a los pares

- Cantar una canción curativa
- Animar (Aplaudir a otro, Decir el nombre de su compañera de forma rítmica)
- Dar ayuda inmediata

Comportamiento orientado a compartir con los pares: (motivos que suscitan el comportamiento)

- Por respeto a las normas de igualdad o equidad

- Empatía hacia una persona que no tiene ningún recurso

Principales hallazgos de Comportamiento prosocial

Los principales resultados se sintetizan en:

El comportamiento prosocial se considera como el fomento de la conducta voluntaria de beneficiar a otros esta conducta tiene diferentes matices que se agrupan en 3 categorías: ayudar a los pares, consolar a los pares y compartir con los pares.

a) Ayudar a los pares

El comportamiento orientado a ayudar a otros crea las bases para participar, genera oportunidades para compartir y reaccionar a las demandas de otro por encima de los motivos personales. Se observa que se interesan por realizar actividades en las que todas como grupo participen y alcancen un objetivo, el acompañamiento del grupo brinda seguridad para enfrentar un desafío. “los gansos vuelan en grupo para que no se pierdan, para que estén todos juntos y reunidos, si se separan se pueden perder”. Una de las niñas muestra dificultad para realizar los saltos, duda mucho en hacerlos, con ayuda de una compañera logra saltar más rápido y con mayor seguridad.

Ayudar a otro favorece el reconocimiento de derechos y también de deberes y consecuencias que afectan de manera mutua. “Mi mami y yo vamos rápido o sino nos cierran y luego descansamos un poquito, porque hemos caminado mucho”. Cuando el contenido de la actividad se relaciona con el cuidado a otro ser vivo se favorece el dialogo y la cooperación. “durante la actividad de las mascotas se observa a las niñas dispuestas a trabajar en clase y dialogando con sus compañeras de mesa”.

Se observa que las niñas reconocen las necesidades de las mascotas y la forma como se podría responder a esas necesidades, este podría ser un tema a desarrollar en busca de favorecer la conducta prosocial. “las niñas dibujan alimentos para las mascotas: huesos, alimento concentrado, galletas, paquetes con la cara de un gato, pollo, agua, un hueso de pizza, galletas, pescado”. “el perrito quiere que lo adoptaran y que le dieran comida”.

Estos hallazgos muestran una inclinación marcada de ayudar a otros, lo que se considera como una fortaleza que presentan el grupo observado, teniendo en cuenta que como lo afirma Lacunza, A. B. (2011) “Este tipo de comportamiento tiene un impacto positivo tanto en la autovaloración como en la valoración de los demás, lo que contribuye, a su vez, a que el niño se sienta motivado a actuar de modo prosocial” (Pág. 1).

b) Consolar a otros

El consuelo como tipo de conducta prosocial en las niñas se observa cuando animan y brindan apoyo emocional a las compañeras para que cumplan con sus objetivos. Este consuelo puede favorecer el desarrollo del liderazgo. “si fuera un ave me gustaría estar adelante porque a mí me gusta decirles a los otros que vayan derecho”. Se observa además que las niñas consideran que se debe responder inmediatamente cuando alguien necesita consuelo y que todos deben estar dispuestos a brindar ayuda, este consuelo es fácil de identificar para ellas cuando necesitan apoyo para superar algún padecimiento físico. La ayuda que reciben por lo general lo que busca es generar un estado de calma o recuperar la tranquilidad. “La vi triste y fui a salvarla”. “Una de las niñas cuando cae al lago empieza a llorar luego de recibir ayuda de su compañera atraviesa el lago y vuelve tranquila a su mesa”. “Cuando yo estaba malita de la barriga me llevaron a la clínica”.

b) Compartir con los pares

Las instrucciones explícitas dadas por las niñas pueden favorecer la asignación de roles y la responsabilidad de otros para obtener un resultado en los trabajos grupales. Mientras juegan entre ellas se dicen: “Córtame este tomate, acércame el plato, pon el tomate, pon la comida en el plato”. Las actividades divertidas brindan la oportunidad a todos de participar.

Cumplir con los intereses y necesidades de otras personas puede ser una actividad en la que se genere angustia si muchas personas a la vez solicitan ayuda. Una niña que está cortando les pide a sus compañeras que esperen, expresa angustia debido a que todas le están pidiendo al mismo tiempo que recorte la cartulina.

Cuando las niñas reaccionan a las demandas de otros dan respuestas empáticas hacia sus compañeras. “sí se congelan las niñas ya no se pueden mover, se ponen tristes, no pueden jugar, ni comer dulces”. También pueden conocer sus habilidades y asombrarse de lo que son capaces de llegar a hacer: “sentí asombro, porque yo pude ayudar a las otras niñas”. Reconocen las necesidades de las mascotas, pero en general tienden a dar respuestas en las que esperan que se responda a sus demandas más que a los intereses del grupo.

Además, se observa que en este sentido el comportamiento es respaldado por las consecuencias que da la familia ante las necesidades o demandas de las niñas: “Si me cansara me alzan en los hombros”, “Yo he ido de caminata con mi familia ellos siguen caminando y me cargan”.

Las actividades se perciben gratificantes cuando necesitan de la ayuda mutua para resolverse, la presencia de los pares enriquece de valor emocional estas actividades. las niñas animan a sus compañeras cuando las ven con temor e inseguridad. Es común que el animar se exprese haciendo barra a los pares, también reconocen que los abrazos sirven para brindar apoyo emocional. Mientras las niñas expresan como se sienten algunas compañeras se acercan y las abrazan.

En edad preescolar el establecimiento de relaciones significativas puede estar relacionado con contar con una persona que brinde ayuda. “Sharon me ayuda, es mi mejor amiga, me ayuda a parar cuando me caigo”. Jugar solo puede implicar un riesgo muy alto en caso de tener algún inconveniente. “No me gustaría jugar sola porque si me caigo me quedaría congelada por siempre”.

La conducta prosocial ayuda a entender que el establecimiento de reglas no es una imposición sino una manera de organizar que todos puedan participar y obtener los resultados que esperan. “si todos oprimen al tiempo los botones, se cambian y no pueden pasar el juego”. “Las niñas del grupo están pendientes de que se entregue el control a todas sus compañeras del grupo”, “las niñas estaban haciendo fila porque ella estaba cortando y repartiendo”,

También puede favorecer el empatizar hacia personas que no tienen recursos, distribuyendo materiales, prestando o compartiendo recursos, debido a que estos comportamientos están relacionados

con ayudar a resolver las dificultades de otra persona más que con alguna meta personal o de trabajo en equipo. Las necesidades básicas como sed y alimentación pueden brindar oportunidades para compartir con pares y desarrollar la conducta prosocial. “Mi nona me da una botella de agua y yo por el camino tomo, “cuando me canso me ayudan con una agüita”.

Las niñas pueden expresar frustración al no tener acceso a los recursos que permitan desarrollar las actividades propuestas: “una niña se acerca al docente e interviene: A mí no me prestaron nada, me siento mal, triste”. “Estoy brava porque no me dieron nada”, en este sentido sería importante el desarrollo de habilidades sociales que ayuden a resolver estas dificultades ya que se observa que buscan al docente como autoridad para que solucione las dificultades que se pueden resolver estableciendo acuerdos con pares.

Según Martínez, Saura, Piqueras y Oblitas (2010) existe una relación bidireccional entre el comportamiento prosocial y las relaciones interpersonales, concluyen “las habilidades sociales, ya que los niños más prosociales son más aceptados por sus pares, y los niños que son aceptados y con una buena interacción con sus padres tienden a desarrollar comportamientos sociales positivos” (pág. 75).

3.7.5. Habilidades Sociales

En este apartado se presenta la definición operacional de Habilidades sociales, fruto de la revisión de la literatura académica, así como se sintetizan los principales hallazgos en la aplicación de la propuesta pedagógico didáctica, contrastándolo con aportes de autores frente al tema.

Definición operacional de Habilidades sociales

Respecto a la definición operacional de Habilidades sociales se pueden observar tres tipos de comportamientos, los cuales son:

Comportamiento orientado hacia el beneficio mutuo:

- Pedir, preguntar, esperar el turno, pedir en préstamo, solicitudes con cortesía

Comportamiento con orientación a generar controversia:

- Dar órdenes sin cortesía, empujar, forzar, agarrar, generar daño físico

Comportamiento que busca una intervención de autoridad:

- Decirle a un adulto o al docente de preescolar que intervenga

Comportamiento orientado hacia el chantaje:

- Te doy algo si tu (accedes a mi solicitud)

Comportamiento orientado a la manipulación:

- Si no accedes dejo de ser tu amiga

Principales hallazgos de Habilidades sociales

Los principales resultados se sintetizan en:

La participación social implica considerar como se resuelven los problemas de relación cuando se comparte con otros. En este sentido las habilidades sociales son importantes cuando se busca el beneficio mutuo, se genera controversia, se busca la intervención de una autoridad, se genera chantaje o manipulación a otra persona.

a) Generar controversia

Una de las estrategias que se observa durante la intervención es comportarse de manera que se genere controversia, esa controversia puede terminar en conductas de agresividad, gritos, golpes, o amenazas. por ejemplo: “Valery dice déjeme el balón y Vicky dice déjemelo a mí y comenzaron a pelear”. En esta categoría se observó que la controversia se genera cuando no se realiza un trabajo colaborativo y se juega siguiendo solo los intereses de una persona, esta imposición de la forma como se juega puede ocasionar roces y peleas entre pares. En una circunstancia se observó que “las niñas que no trabajan en equipo cada una mueve su personaje por la pantalla sin un objetivo claro y discuten sobre lo que cada una debe hacer”.

Algunos de los comportamientos que se relacionan con generar controversia son: la destrucción de las construcciones, pelear por materiales, tomar pertenencias ajenas. Se observa que la función de los gritos, la amenaza y la expresión de agresividad es generar temor en los pares para mantener control sobre los objetos o actividades de interés.

b) Beneficio mutuo

Para Salamanca (2012) la habilidad social es concebida como una “capacidad que tiene el ser humano para interactuar con otros de manera aceptable dentro de un contexto determinado donde se evidencie un beneficio mutuo” (pág. 25) Respecto a esto, se observa la presencia de comportamientos orientados al beneficio mutuo cuando se realizan juegos o actividades de participación social. Durante el desarrollo de estas actividades las niñas identifican que establecer reglas antes de jugar genera beneficio para todos: “Jugamos por turnos, no nos podíamos pelear”.

El reconocimiento de emociones y la expresión de afecto de manera recíproca entre pares crea una buena disposición para el trabajo en grupo, el juego colaborativo y el establecimiento de relaciones. Algunas actividades que las niñas reconocen que pueden favorecer el establecimiento de relaciones son: compartir agua, compartir onces, recorrer un sitio juntas, jugar en el parque, acompañarse cuando comen, acompañarse en el tiempo libre, colorear.

El logro en las actividades, así como la expresión de emociones se presenta como una oportunidad para el establecimiento de relaciones y desarrollo de habilidades sociales. Se reconoce que se puede facilitar el beneficio mutuo cuando se realizan juegos de construcción en los que se comparte el material. Se registraron expresiones como: “Compartir juntos y hacer entre los dos un nuevo castillo”, “Yo buscaría más fichas y se las daría al otro niño y serían felices”.

El beneficio mutuo se favorece con la comunicación y el establecimiento de una meta de trabajo en parejas, diferente a lo que se observó con el juego de trabajo cooperativo de cuatro personas al trabajar en parejas. Se observa un mejor tiempo en el desarrollo de la actividad, entre las niñas se piden ayuda para realizar la actividad de trabajo y se habla cuando alguna de las dos hace algo que no beneficia a la pareja. Se hablan pidiendo apoyo de manera más específica: “ayúdame a empujar la pelota para subir”. Las niñas reconocen que cuando no se trabaja en equipo se afecta el beneficio mutuo, lo cual se hace evidente en expresiones como: “solo con una niña no se podía subir la pelota, no me ayudó mi amiga, se me resbalaba la pelota”.

c) Ofrecer disculpas y apoyo emocional

Pedir disculpas se identifica como una habilidad básica que favorece el beneficio mutuo y establecimiento de acuerdos. También se observa que las niñas consideran que se puede asignar material y establecer turnos para tener acceso a éste, algunas expresiones fueron: “hay que compartir, que ellos jueguen los dos”, “Comprar dos muñecos iguales”, “Que compartan, que le dé a la otra un momentico el peluche y luego se lo devuelva”.

Las niñas reconocen los factores que afectan emocionalmente a sus compañeras, las apoyan y dan apoyo emocional, por ejemplo: Juanita dice que cuando sus compañeras gritan la están desconcentrando, Nicole apoya a Juanita diciendo que las niñas gritan y no la dejan concentrar, le dice a Juanita: “concéntrate, tranquila”.

d) Intervención de figuras de autoridad

Cuando se presentan conflictos entre las niñas una de las opciones que buscan para solucionarlos es la intervención de la autoridad, ellas esperarían que la intervención de la autoridad administre castigos, establezcan límites, asigne recursos, amonestaciones. Algunas expresiones registradas fueron: “Llamaría a la mamá y que lo castiguen”, “Separarlos, cada uno en una mesa, Se van a seguir peleando”, “Después no puede coger el televisor y el celular tampoco, ni tampoco el computador”, “Los niños no sacaron la basura y por eso los regañaron”.

Se observa que se solicita la intervención de una figura de autoridad para que reconozca y premie el buen desempeño en una actividad, por ejemplo, en el videojuego una participante abre un hueco en la pared de la derecha y una compañera dice ¡Wow mira profe!, la niña continúa abriendo un hueco en la siguiente pared por la derecha y su compañera la felicita: ¡Muy bien!

Los gritos dependiendo del contexto de juego pueden ser señal de solicitud de apoyo, sin embargo, se debe promover un tono de voz conversacional, Mia durante el turno grita varias veces al docente, en una le pregunta: ¿cómo hago para pararlo? En otra se queja: ¡ay, pero esto qué! Luego cuando los pierde vuelve a gritar: ¡no! y hace un llamado al profesor también gritando.

La intervención de la autoridad será benéfica cuando promueva la confianza y el manejo de las emociones y establezca límites en el grupo desde la empatía. Solo se observó un caso de chantaje en toda la intervención en el cual las niñas reconocen que se usa la comida chatarra para hacer que las personas dejen de llorar. El docente pregunta: las niñas están llorando en la mesa ¿qué debemos hacer? y las niñas responden “Quitarles la verdura y darles comida chatarra, papas, hamburguesa”

e) Manipulación

También se observó en menor medida la manipulación como estrategia para participar, esta manipulación se relacionó con victimización, por ejemplo, una estudiante menciona: “Las niñas estaban con la tela y ellas no estaban compartiendo conmigo, no quieren ser mis amigas, están jugando solas”, se registran algunas expresiones de rabia, como “Yo compraría otro oso, se lo daría a la niña brava” y realizar una mala evaluación del desempeño de las compañeras “Juanita dice: Nicole se te van a morir, Nicole ya se te murieron todos, cuando su compañera empieza a jugar con el videojuego”.

En este apartado se concluye con relación al desarrollo social de los niños y las niñas que es importante reconocer características inherentes a su propia etapa de desarrollo como lo son: el egocentrismo, el aprendizaje por imitación, la adquisición de normas y el saber que sus actos pueden llegar a tener una recompensa o un castigo Salamanca (2012) lo cual se asocia a las dificultades registradas para trabajar en equipo o la necesidad de figuras de autoridad. También se coincide con los planteamientos hechos por Troncoso (2005) al mencionar que en esta etapa se percibe la imitación de conductas.

3.8. Resultados sobre la mediación Docente

En este apartado se presenta la definición operacional de Mediación docente, fruto de la revisión de la literatura académica, así como se sintetizan los principales hallazgos en la aplicación de la propuesta pedagógico didáctica, contrastándolo con aportes de autores frente al tema.

Definición operacional mediación docente

a) Mediación personalizada: El docente adapta flexiblemente su relación de acompañamiento tutorial al estudiante, con base en el análisis y la comprensión de su contexto social, estructura cognitiva o aprendizajes previos, tipo de talento o inteligencia vocacional, estilos de aprendizaje, conciencia crítica y habilidades creativas. Algunos de los indicadores que se presentan son:

- El docente fomenta la expresión de opiniones libres:

Realiza preguntas para que los niños y niñas comuniquen activamente sus ideas, sentimientos y emociones

Permite que en el dialogo los niños y las niñas expresen, imaginen y representen su realidad

Explica, analiza y contextualiza las ideas de los niños y niñas

- El docente favorece la formación de vínculos con pares:

Recurre al sentido de la razón y la justicia para promover comportamientos socialmente deseables

Anima a los niños y niñas a pensar y discutir sobre las necesidades y deseos de sus compañeras y compañeros

- El docente promueve la interacción con adultos

El docente realiza escucha activa a los niños y niñas

Dispone ambientes, espacios y tiempos para la interacción

Proporciona apoyos para la realización de actividades

Proporciona refuerzos positivos en clase

Convoca a la observación de los comportamientos que realizan docentes y cuidadores

Responde a las emociones de los niños y niñas

- El docente hace un reconocimiento de las habilidades de liderazgo y talento infantil
- El docente involucra diversos recursos en su practica

El docente tiene en cuenta el arte en su practica

b) Mediación de contexto pedagógico: el docente explicita y da relevancia al propósito formativo de los contenidos, en coherencia con las competencias a desarrollar según el currículo.

- El docente acompaña el proceso de aprendizaje

Se acerca a las niñas y niños cuando ellos requieren una explicación

Promueve preguntas que faciliten asumir un cambio en la acción

Observación

Organización de grupos

Implicaciones

- Evalúa el aporte al proceso educativo en relación con los resultados, las posibilidades,

los aportes y los alcances

Evalúa el aporte al proceso educativo en relación con los resultados del aprendizaje

Pregunta acerca de los aprendizajes en diferentes momentos

- Evalúa el alcance de los propósitos educativos

Pregunta y discute con los estudiantes para realizar un análisis profundo del alcance de objetivos

Discute con comunidad la académica acerca de la mediación pedagógica

Dialogo con padres y cuidadores acerca de la mediación pedagógica

- Valora con criterios pedagógicos y didácticos la mediación

Define objetivos pedagógicos en la mediación con videojuegos

Valora el alcance de los objetivos de la mediación con videojuegos

Examina de manera crítica las situaciones que le interesan a las niñas y niños

- Aprecia el uso con sentido de una mediación en la dinámica del aula

Realiza observaciones a las expresiones de las niñas

Identifica riesgos y beneficios que se presentan frente a los contenidos de los videojuegos

Realiza registros significativos de las experiencias de la mediación

- El docente desarrolla juegos

Adapta los juegos a los esquemas previos de los estudiantes considerando el desarrollo cognitivo, psicomotor, emocional y social al proponer juegos

Propicia el desarrollo de actividades lúdicas cooperativos

Permite la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados

Hace uso de habilidades motoras para conocer el sistema de juego

Incorpora la interacción y la comunicación verbal con uno o más compañeros de juego con respecto a los eventos presentados

Incorpora rimas, juegos de palabras y humor en las actividades pedagógicas

- El docente promueve las normas estables

Explica las razones de sus exigencias, reglas y estándares

Demuestra las consecuencias de una acción

Establece límites al comportamiento

c) Mediación de construcción cognitiva, transferencia del conocimiento y valoración de competencias: Es el acompañamiento que propicia en el estudiante la autorreflexión creativa en procesos colaborativos y coevaluativos, con proyección a la solución de problemas y a la interacción proactiva con las exigencias y necesidades del entorno.

- El docente construye y comparte significados con sus estudiantes
- El docente armoniza su acción con las necesidades cognitivas de los niños
- El docente incorpora el contexto social próximo a los niños y las niñas
- El docente brinda herramientas a los niños y niñas en la construcción de competencias

Define reglas claras que ayudan a interpretar y comprender diferentes situaciones. La representación presenta un significado con relación a lo que se quiere trabajar (Ejemplos, Sinónimos, Metáforas, Personajes)

- Promueve el ejercicio de operaciones mentales
- Incorpora la problematización
- Promueve procesos de reflexión en los niños y niñas

Principales hallazgos frente a la mediación docente

Los principales resultados sobre mediación docente, se pueden sintetizar en:

a) Mediación personalizada

El docente adapta flexiblemente su relación de acompañamiento tutorial al estudiante, con base en el análisis y la comprensión de su contexto social, estructura cognitiva o aprendizajes previos, tipo de talento o inteligencia vocacional, estilos de aprendizaje, conciencia crítica y habilidades creativas. (Faúndez Pinto, J. 2014).

b) Expresión de opiniones

Cuando se da espacio a la generación de opiniones libres, las participantes evalúan las experiencias de aprendizaje ofreciendo información sobre las preferencias y características de diferentes objetos y eventos. Ellas consideran que algunas actividades del currículo no son agradables al contrastarlas con experiencias de gamificación o que incorporen el juego, por ejemplo: Antes de iniciar se nombró realizar una actividad del currículo que tenía que ver con los miembros de la familia en inglés, las niñas pronunciaron su rechazo con la cabeza y también diciendo no.

Las opiniones le permiten conocer al docente los efectos que genera la intervención y evaluar posibles resultados inesperados. Al día siguiente se obtiene el reporte de varias niñas que expresan que sintieron miedo en la casa, escuchaban ruidos extraños y soñaron con el juego. La opinión de las niñas es más fácilmente expresada por medio de dibujos que sirven de exposición de tópicos y temas sobre los que les interesa conversar. El docente les informa a las niñas que se va a realizar la actividad de dibujar los elementos que les hayan hecho sentir alguna emoción en el juego y dibujar alguna ayuda que le puedan ofrecer a la niña para encontrar a su mamá.

Es importante escuchar todas las partes involucradas en discusiones para conocer su opinión y no juzgar los comportamientos, buscando la comprensión de la situación más que la amonestación. "¿Por qué se quejaban en algunos grupos? Cuando la participante 1 tiraba la manta, la participante 2 se ponía molesta, participante 1 dice: déjeme el balón y participante 2 dice: déjemelo a mí y comenzaron a pelear. Participante 2 interviene y dice que se ponía triste, porque participante 1 se quiere quedar ella sola con el balón. Participante 1 comenta: participante 2 se ponía brava conmigo porque yo no lanzaba el balón, me jaló la tela y me arrastró".

Cuando no se da espacio para expresar una opinión se presentan comportamientos disruptivos que afectan la disposición para trabajar. "algunas niñas se molestan porque no pudieron participar y otras porque su respuesta no fue tomada en cuenta durante la actividad", "Se observa que una niña demanda querer participar y al no recibir una respuesta en este sentido empieza a jugar en el salón y golpear las mesas".

Las opiniones de las niñas se relacionan con los contextos en los que se presentan los temas de discusión. "Me siento triste, no me gusta que mi mami regañe a mi hermano", "me siento feliz porque me acuerdo de mi perro", "siento rabia porque no pueden salir al parque". En las opiniones las niñas proyectan soluciones creativas a los problemas que tienen haciendo uso de los objetos de su contexto cercano, por ejemplo: "ayudaría a la niña dándole una patineta y un celular para encontrar a la mamá".

c) Formación de vínculos con pares

La formación de vínculos implica intercambio de experiencias para que las niñas construyan relaciones consigo mismas, con los demás y con el mundo para ver posteriormente esos cambios en la autonomía, interacción, identidad, autoestima. Compartir, agradecer, jugar y repetir fomenta el establecimiento de relaciones. "las niñas se expresan la alegría de compartir juntas y jugar, se agradecen y dicen que quieren seguir siendo amigas".

La formación de vínculos busca promover la coevaluación. Las niñas realizan valoraciones del trabajo de sus compañeras, se pueden afectar las relaciones si lo que reciben no satisface los estándares

sobre lo que esperan recibir. Se presenta preferencia por el trabajo en grupo que trabajo individual. Cuando ellas seleccionan las actividades grupales que quieren hacer se presenta mayor disfrute. Las niñas piden el juego de las abejas, se dicen la dirección a la cual moverse juntas y se ríen cada vez que chocan con los obstáculos. Jugar sola es una actividad aburrida o una actividad en la que se puede percibir mucho riesgo sin la compañía de otro. La investigación de Baquero Ulloa, P. C. (2020) registran situaciones similares, resaltando patrones de conductas, como el juego en compañía de otros, y la valoración al trabajo de otros.

El docente pregunta: “¿Cómo te parecería jugar este juego sola? algunas respuestas fueron: “Aburrido, porque si uno se cae no hay quien me ayude”, “Aburrido, porque no tendría nadie que me descongelara”, “No me gustaría jugar sola porque si me caigo me quedaría congelada por siempre”.

En el interés por formar vínculos con otros, las niñas brindan y solicitan ayuda para resolver un problema. También se observa que animar promueve la superación de obstáculos y aumenta el interés por el comportamiento de otra persona, se debe evitar la competencia entre pares para favorecer el establecimiento de relaciones. Las niñas empiezan a animar a una de las participantes repitiendo su nombre en coro, el docente les recuerda a las niñas que no es una competencia, ni se trata de ver quien lo hace mejor.

El intercambio de experiencias se realiza más fácilmente cuando se establece un objetivo de trabajo. Trabajar actividades grupales relacionadas con el cuidado de mascotas promueve el establecimiento de relaciones e interés por conocer que hacen los pares, en el ejercicio de dibujar como satisfacer las necesidades de una mascota se observa a las niñas interesadas por ver los dibujos de los demás cuando van a guardar las guías del trabajo. El establecimiento de relaciones se favorece al colaborar prestando materiales. “¿Por qué prestaste las tijeras? -Yo preste las tijeras porque ella me las pidió, yo quería colaborar-.

Sentarse frente a frente promueve la expresión de emociones, implica modelar la expresión para fortalecer el establecimiento de relaciones. El docente organiza a las niñas en círculo en el piso

para contestar a las preguntas, el docente les cuenta a las niñas que esa figura sirve para que todas se puedan mirar a la cara, escuchar y saber cómo se sienten las personas, toma de ejemplo a dos compañeras para preguntarles qué sienten, una niña comenta que está triste porque extraña a su gatico y otra está asustada porque lastimó a una niña en el ojo mientras estaban en descanso.

Las niñas pueden ayudar a aclarar las dificultades que se presentan entre pares cuando no se juzga y las situaciones se expresan como accidentes sin intención de generar daño. Una situación que se registra es que la niña que lastimó a su compañera se le dificulta hablar de la situación en grupo, algunas de sus amigas cuentan lo sucedido y le ayudan a la niña a aclarar la situación diciendo que ella no lo hizo de maldad, fue un accidente, el docente le dice a la niña que su compañera está escuchando, después de esto la niña pide disculpas y se dan un abrazo”.

El docente favorece el desarrollo de habilidades sociales cuando no interviene como figura de autoridad para resolver diferentes situaciones y estimula la negociación y búsqueda de soluciones. Algunas situaciones que se registraron fueron: “las niñas insisten pidiendo tijeras y pegamento al docente, él responde que ellas deben buscar con sus compañeras a ver quién les colabora” y “Una niña se acerca a decir que una compañera no le presta la cartulina, el docente le responde que puede hacer un intercambio con alguna compañera debido a que ella tiene pegamento”.

La expresión de emociones sirve para fortalecer los vínculos. algunas expresiones fueron: “¿Cómo te sentiste cuando tu amiga se cayó en el lago? -Triste porque me interesan mis amigas, o sino quien jugaría conmigo-. -La vi triste y fui a salvarla. Las emociones sirven para generar metáforas y comprensión de relaciones “¿Por qué damos un abrazo para descongelar a las niñas? Como los abrazos son calentitos los abrazos lo calientan”, “El docente les indica a las niñas que cuando abrazan a las amigas se calienta el corazón y se pone muy feliz y que si no las abrazan el corazón se pone muy frio, muy triste y se puede partir”

d) Promoción de interacción con adultos

Las niñas valoran el reconocimiento que haga su docente acerca de su desempeño. Para muchas niñas es importante acercarse al docente a mostrarle como realiza el ejercicio, en este sentido el desempeño se favorecerá cuando se definen instrucciones que ayuden a superar obstáculos. El docente puede permitir que las niñas marquen la pauta al jugar e interactuar como ellas lo solicitan. “Al mostrar el violín las niñas le piden que toque más rápido, más rápido y más rápido, ellas a la vez hacen movimientos corporales con sus brazos, manos y cuerpo cada vez más rápido. Una niña se levanta del puesto gritando, se lanza a perseguir al docente”. Seguir instrucciones de las niñas en caso de que ellas necesiten comprobar algo, “una niña le pide al profe que pare las manos para ver si el juego está respondiendo a los movimientos del docente”.

Es importante que el docente: a) establezca límites para la realización de actividades en la promoción del beneficio grupal por encima del personal, b) Formule preguntas directas a los participantes, c) Promueva el cuidado y buen trato, d) Intervenga en crisis como mediador. e) Permita y promueva que los adultos reconozcan las opiniones y creaciones de las niñas.

e) Reconocer habilidades y talentos infantiles

Se sugiere delegar responsabilidad con relación a las habilidades de liderazgo que presenten las niñas, aunque el resultado no sea el esperado en desempeño y manejo grupal, en este aspecto se registran los siguientes comportamientos: “El grupo encargado de triturar las galletas se turnan para realizar la actividad, las demás mesas se les dificulta esperar, el docente relaciona la actividad con el videojuego para que las niñas puedan esperar, y sepan cuál es su misión. Algunas niñas se comen las galletas mientras las van triturando”, “Se observa dificultades en las niñas para ponerse de acuerdo, delegar y decidir cómo se entregarán las porciones de torta. Una de las participantes mantiene control de las porciones y es quien reparte a sus compañeras, una de las 3 niñas empieza a llorar porque no la dejan repartir”. Así mismo, es crucial reconocer el talento de las niñas para realizar actividades plásticas canalizándolas hacia un objetivo específico.

f) Recursos usados en la práctica

Los recursos que hacen parte de la intervención como ayudas visuales para presentar y organizar la información son videobeam, videojuegos, agendas visuales, tablero. Se usa la agenda visual para mostrarles a las niñas la actividad que continua y las niñas preguntan cómo se va a realizar la actividad. El docente presenta en la pantalla del videobeam el personaje protagonista del videojuego Murasaki Baby. Las niñas empiezan a hacer silencio y a dirigir su atención hacia la pantalla dejan de jugar con sus compañeras. Para responder se les facilita señalar la pantalla del tablero la imagen del instrumento. El docente muestra cómo se toca el piano en el videojuego, las niñas hacen gesto de sorpresa con su rostro, algunas aplauden luego de que el profesor toca el piano.

g) El arte en la intervención

El arte permite generar experiencias sensoriales y asociaciones emocionales con el uso de la música. El docente cuenta a las niñas que les va a dar una hoja y les pide que pinten lo que se imaginen cuando escuchan la canción, lo que les haga sentir la canción. Se observa que las creaciones plásticas promueven las interacciones entre pares, dado que las niñas se mantienen trabajando activamente en las mesas y compartiendo sus creaciones y los colores que se han dispuesto en cada mesa, se elaboran caballos voladores, cebras, unicornios, también las niñas conversan sobre el nombre que le van a poner a su creación.

3.9. Resultados sobre mediación tecnológica

En este apartado se presenta la definición operacional de Mediación tecnológica, fruto de la revisión de la literatura académica, así como se sintetizan los principales hallazgos en la aplicación de la propuesta pedagógica didáctica, contrastándolo con aportes de autores frente al tema.

Definición operacional mediación tecnológica (videojuegos)

Mediación tecnológica: Visible a través de la implementación actualizada de programas y herramientas tecnológicas para la operación con imágenes y contenidos, con una inducción adecuada para el desarrollo de habilidades con efectividad comunicativa.

Gamificación

- El docente usa los elementos del juego para incrementar la motivación hacia el aprendizaje

- Equilibrio entre entretenimiento y aprendizaje
- Las reglas y el sistema de recompensa estimulan para intentar ganar
- El juego incrementa el compromiso y motivación por aprender
- El juego brinda información práctica acerca del contexto social
- El juego brinda información acerca del contexto de aprendizaje, desarrollo de competencias o contenido curricular

- El juego aborda la ciencia, tecnología, ingeniería, matemática, historia, lenguaje, o lenguas extranjeras

El juego favorece el desarrollo del lenguaje y la educación inclusiva

- Promueve el aprendizaje a través de la adaptación de la estructura o arquitectura del juego
- El juego ayuda a adoptar condiciones confortables para el aprendizaje

Interface de juego

Dispositivos de entrada

- Interacción óculo manual (Teclado, Ratón, Gamepad, Pantalla táctil)
- Simulador (Controlador que imita la apariencia de un mecanismo de control)
- Reconocimiento de gestos (Gestos de movimientos corporales no aíslan a la persona, sino que llevan la acción al lugar físico de la persona).

Dispositivos de salida

- Estímulos visuales (Pantalla portátil, Televisor)
- Estímulos auditivos (Altavoces)
- Estímulos hápticos (Mandos vibradores)

Representación de imágenes

- Representación virtual (Las imágenes únicamente tienen existencia virtual no tienen ninguna conexión con el espacio físico)

- Realidad aumentada (Imágenes virtuales superpuestas a las imágenes existentes en el espacio físico)

Narración

- Videojuego tradicional: patapon, murasaki baby, joggernauts, Lemmings, gris, mario party. La acción, con sus motivaciones y consecuencias, se sitúa íntegramente en el mundo del juego y en el espacio virtual, de forma que no trasciende más allá del propio juego

- Metaverso: Las motivaciones de las acciones están relacionadas con el mundo virtual, pero los efectos de la acción pueden extenderse a la realidad. Permiten el intercambio de ideas políticas, educación, objetos culturales y dinero real.

- Juego serio: wii Music, consider it, hero maker. Tienen un propósito más allá de lo lúdico y, por lo tanto, las motivaciones y efectos del juego se vinculan con la realidad de la persona. Adquisición de competencias, curación de enfermedades, venta de productos entrenamiento de habilidades determinadas, comprensión de procesos complejos, sean sociales, políticos, económicos o religiosos, o incluso la publicitación de productos y servicios.

- Juegos de realidad: Situaciones de la vida que implican o producen situaciones lúdicas necesarias para las personas: los retos, las apuestas, los concursos, las competiciones improvisadas o los juegos espontáneos.

Mecánicas: Son las reglas y sistemas que crean nuestra experiencia de juego. Sus componentes particulares a nivel de representación de datos y algoritmos. En el jugador implican la forma como se interactúa, normas o reglas que regulan la participación.

Dinámicas: Describen el comportamiento de las mecánicas en respuesta a las acciones del jugador.

Estética: Define la respuesta emocional evocada por el usuario cuando interactúa con el juego

- Sensación: El juego como placer sensorial
- Fantasía: juego como una invención
- Narrativa: juego como un drama
- Desafío: juego como carrera de obstáculos
- Compañerismo: juego como marco de interacción social
- Descubrimiento: juego como un territorio inexplorado
- Expresión: juego como un autodescubrimiento
- Sumisión: juego como pasatiempo

Principales hallazgos frente a la mediación tecnológica

Los principales resultados sobre mediación tecnológica, se pueden sintetizar en:

Mediación tecnológica “videojuegos”

a) Gamificación

Una de las formas para comenzar a determinar si los elementos del videojuego son adecuados para la mediación puede darse a través de los tutoriales de juego, manuales y pantallas de presentación y carga los cuales dan a conocer estas características. El docente puede usar el tutorial de juego para mostrar las mecánicas del juego exagerando sus movimientos y gestos para incrementar la motivación de los participantes.

La información escrita que se presente en el juego es considerada de interés para los participantes y puede ayudar a aclarar el establecimiento de reglas y mecánicas de juego. Se observa que se presenta interés por las actividades con videojuegos por un tiempo máximo de 45 minutos. Las niñas luego de 40 minutos de estar jugando empiezan a presentar dificultades para mantenerse atentas a la actividad.

La mediación puede favorecer el querer enseñarle a otro a desarrollar habilidades no solo en el juego sino también vocacionales. También los juegos pueden servir de puente para favorecer el interés por otras disciplinas, en este caso la música, una expresión que lo confirma es: “Me encanta el piano

porque puedo aprender muchas canciones”. Los juegos pueden ayudar a relacionar materiales y recursos literarios, por ejemplo, se registra la expresión: “el juego de la niña me recuerda el cuento de caperucita”.

Los temas y contenidos presentados en los videojuegos pueden favorecer el reconocimiento de la diversidad y características familiares considerando aspectos contextuales y culturales, por ejemplo, cuando se da la explicación de proteger el globo de Murasaki porque la vida depende de éste, una niña comenta que su mamá no cuidó bien a un conejito y se murió en la jaula de un infarto, una niña pregunta que es un infarto y otra le contesta que fue porque se asustó.

Las capturas de video e imagen facilitan la comunicación en doble vía y la comprensión de las actividades con las familias, por ejemplo, usando las capturas de la actividad en clase el docente describe cuál era el propósito de la actividad, escucha opiniones de los padres acerca de este contenido y aclara dudas debido a que algunas familias estaban preocupadas por el reporte de los monstruos que salían de las cajas, los ganchos que volaban y que iban a picar a las niñas, el pulpo que atrapaba a la niña y la muñeca que tenía la boca en la cabeza, todos elementos que se presentaron en el juego.

Se recomienda para la selección de contenidos de los videojuegos usar las categorías de clasificación que sugieren la edad adecuada para el juego, en preescolar se aconseja según la ESRB el uso de contenidos aptos para todas las edades con clasificación E, debido a que puede que contengan una cantidad mínima de violencia de caricatura o fantasía.

En el equilibrio de diversión y aprendizaje se presenta significativo que las participantes realicen lectura y análisis de las situaciones del contexto social presentadas en el juego, esto se evidencia en momentos como: el docente pregunta “¿Cómo le llamas a eso cuando alguien camina, así como el personaje del juego? Triste, creo ¿Cómo sabes que ella estaba triste? Porque caminaba despacio y no hacía nada”.

Los videojuegos pueden presentar situaciones en las que se describan cambios en los fenómenos a lo largo del tiempo que son susceptibles al análisis e identificación de condiciones

necesarias para la comprensión de conceptos. Estos aprendizajes se experimentan como un proceso de autodescubrimiento, esto se evidencia en situaciones como: “Mariana intentó ayudar a los niños y como no puede bajar el sol lo corrió, pero sacó la luna tratando de hacer algo considerado”. Al preguntar: ¿Qué descubriste jugando este juego? algunas respuestas fueron “Descubrí dejar pasar a las niñas”, “Que hay que hacer la fila donde hay menos personas” y “Que podía esconder al ninja y salvarlo”.

Al pedir a las niñas que expliquen los fenómenos que se presentan en las situaciones de los videojuegos se puede favorecer la identificación de relaciones causa efecto. Los videojuegos también pueden presentar situaciones en las que se puedan tener múltiples perspectivas acerca de un evento y la discusión y análisis promueva el debate de ideas debido a que se pueden presentar múltiples respuestas a una misma situación.

El desarrollo de preguntas, la discusión y análisis de manera grupal sobre lo que se está haciendo es primordial para poder ir más allá del aprendizaje del juego y centrar el análisis en elementos del contexto sociocultural. Al preguntar: ¿Qué teníamos que hacer para superar este juego?, algunas respuestas se relacionaron con trabajar en equipo. Sin embargo, existen juegos en los que se observa que el aprendizaje puede ser instrumental solo a la actividad que se está presentando y no genera un aprendizaje significativo o asociaciones con el contexto que se quiere enseñar.

A las participantes se les dificulta establecer interrelación entre diferentes actividades y las actividades propuestas en el juego, las consideran independientes unas de otras, sobre todo cuando deben evaluar las actividades que se hacen de manera conjunta. El nivel de dificultad del juego para las participantes depende de que se supere un nivel o se deba necesitar ayuda para superarlo o no se logre superar el obstáculo. al preguntar “¿El juego es difícil o fácil de entender? se registraron respuestas como “Difícil, se necesita que las niñas ayuden” y “Fácil, porque lo pasé”.

Las niñas consideran que el juego es divertido si presenta secuencias de animación. La música, los efectos de sonido y las historias de personajes femeninos son atractivos para las participantes,

también se observa que la diversión está relacionada con un bajo nivel de dificultad en la manipulación de la interface. Algunas expresiones fueron: “me gusto la canción, la música, Me gustó porque era la historia de una chica, Porque Elizabeth hacia saltar a la muñeca, Me pareció divertido cuando sonaban los zapatos, porque era fácil jugar, me gustó saltar”.

El límite de tiempo y el nivel de dificultad afectan de manera significativa el desempeño en las actividades propuestas. Al preguntar: “¿Dime una regla que sirva para jugar mejor y terminar el nivel? algunas respuestas fueron: Dar más tiempo para jugar, moverse más rápido, jugar más rápido, que todas las niñas puedan hacer de todo”.

Se comparte lo planteado por Rojas, L. (2021) quien afirma que los videojuegos logran elevar “el desarrollo de habilidades: cognitivas, comunicativas, reflexivas, conductuales, negociales, memorísticas, resolutivas, creativas, sociales, culturales e instrumentales en una forma más dinámica atractiva y creativa más apropiada a las preexistentes habilidades digitales de los niños” (pág. 24).

b) Juegos multijugador:

Entender cómo funciona la gamificación en los juegos multijugador para los procesos de aprendizaje de preescolar es significativo. Con respecto a esto se encuentran los siguientes resultados.

a) La motivación se aumenta al permitir que las niñas conformen los grupos con los que quieren jugar, b) Las participantes muestran preferencia por jugar en compañía de pares y docente, c) las niñas se dedican a aprender a realizar una acción en el juego, pero no coordinan su comportamiento con el de sus compañeras.

La mediación docente es efectiva para que las participantes reconozcan el trabajo que debe hacerse de manera colaborativa. Se observa que las niñas mejoran el desempeño cuando el docente se acerca a dar instrucciones con las cuales el grupo pueda lograr el objetivo, de resto cada una realiza tareas sin tener en cuenta los requisitos o lo que están haciendo las compañeras, como por ejemplo poner la comida en el plato. Durante el juego las niñas reconocen los comportamientos de compañeras que dificultan realizar el trabajo colaborativo, sin embargo, no lo comentan mientras transcurre la

actividad. Se observa mejor desempeño y comunicación al realizar trabajo colaborativo en parejas que en grupos de cuatro participantes.

c) Intereses de las niñas:

Los juegos que busquen promover la participación de los niños y niñas tienen que tener en cuenta sus intereses y permitir la participación libre. Algunos juegos llamativos para las niñas muestran actividades propias del género, como aplicarse perfume en un baño. Las niñas identifican que se juega con un personaje femenino porque el profesor tiene en cuenta la perspectiva de género, al preguntar: “¿Por qué creen que en casi todos los juegos manejábamos a una niña? la respuesta fue “Porque nosotras somos niñas, el profe eligió a una niña” lo cual concuerda con las conclusiones de Baquero Ulloa, P. C. (2020) pues a la hora de escoger el juego o el ambiente en el que éste, se desarrollará las preferencias según el sexo de los preescolares.

Es importante el componente lúdico en las actividades que se presenten a las niñas. Al preguntar: ¿Por qué creen que el profe escogió ese juego para llevarla a la clase? la respuesta fue: “Porque pensó que es divertido”. Las niñas prefieren que la representación del docente por medio de un avatar se presente como lo ven en clase, le dicen que se ponga el uniforme azul con el que trabaja y los zapatos negros.

Se interesan por personajes como princesas, doctoras, piratas. Son llamativos los accesorios y moños en el cabello para representarse. El color morado y rosado les parece atractivo. Como accesorios para los personajes les gustan las gafas de sol. A las niñas les interesa que los personajes lleven su nombre, prefieren jugar con personajes femeninos, les gustan las mecánicas de ritmos. Los juegos de preparación de alimentos se consideran divertidos. “Me gustó picar la lechuga y el tomate, me gustó darle comida al monstruo”

Aunque les interesan jugar videojuegos a las niñas sus familias no les permiten usarlos, “Una de las niñas dice que no le puede decir al papá que estuvo jugando en clase porque él no le deja jugar

videojuegos, el docente le explica a la niña que este juego fue escogido por el profesor y al papá no le va a molestar.

d) Interface:

La interface de juego le permite identificar fácilmente a un docente cuando alguno de los miembros no está aportando al trabajo colaborativo y puede retroalimentar de manera inmediata el proceso. Algunos participantes no conocen el término consola de videojuego para referirse al equipo, hardware o dispositivo que permite el uso del software. Los mensajes en pantalla y sonidos de los personajes pueden dar información para saber qué hacer en el juego. Al preguntar: ¿Cómo sabían que tocaba caminar o disparar? la respuesta fue “Por las instrucciones de la leyenda, los muñecos cantaban para saber”

Cuando se coordinan todos los dispositivos de salida, imágenes, sonidos y vibración del control la experiencia de juego presenta un pico alto de estimulación, visual, sonora y táctil. Las niñas están familiarizadas con el juego en dispositivos de pantalla táctil al presentar otro dispositivo de entrada como control o mouse se aumenta el nivel de dificultad, una expresión que lo confirma es: “Nunca he jugado juegos en el televisor solo en el celular por eso es difícil”

El apoyo para jugar requiere considerar dar instrucciones sobre la manipulación del control y también mostrar como esos movimientos se representan en pantalla para facilitar la ubicación espacial y la identificación de objetos. A las niñas se les dificulta reconocer su personaje en pantalla al mover el control, el docente debe acercarse a cada niña tomar el control y acercarse a la pantalla para mostrarle a cada una cuál es su personaje. En otro turno el docente antes de empezar a dar instrucciones toma el control de cada niña, mueve al personaje y le señala la ubicación espacial en la que se encuentra, arriba, abajo o cerca de algún objeto, en este turno el docente también usa la ubicación espacial para decirle a las niñas cual es la acción que deben realizar.

e) Controles de captación de movimientos o interpretación de gestos

Para las niñas es bastante favorable jugar con controles de captura de movimientos que sitúan la acción en el espacio físico de la persona, una expresión fue “Cuando yo uso los controles para tocar me imagino que estoy jugando a lo que estábamos jugando, me imagino tocando un tambor”. Los controles de movimiento motivan el movimiento y baile en las niñas. Al entregar los controles algunas niñas empiezan a bailar y a mover su cuerpo.

Los controles de captación interpretan los movimientos del usuario los cuales pueden ser fácilmente observados y comparados con la información que se presenta en pantalla y pueden servir para favorecer la imitación. Las niñas solicitan que quieren jugar, una niña le pide al docente que pare las manos para ver si el juego está respondiendo a los movimientos del docente. Las niñas mueven las manos con el ritmo del docente y el docente al preguntar como lo hizo recibe retroalimentación de las niñas con gritos, aplausos y ovaciones, le dicen que lo hizo muy bien.

Los controles de captación de movimiento se consideran atractivos por su manipulación, presentación en diferentes colores y opciones de personalización. Algunas expresiones fueron: “Me gustó porque movimos los controles y tocamos muy fuerte”. “Me gusto el control porque puedo controlarlo y tiene botones que me gustan”. “me gustó el control verde y el muñeco que salía en la pantalla”. Los controles de captación simplifican las mecánicas de juego a mover los controles en el espacio físico, favoreciendo el juego y la participación de las participantes. Es fácil para las participantes explicar cómo se juega con los controles de movimiento. Cuando un nuevo grupo realiza la actividad algunas de sus compañeras se acercan para mostrar cómo se manejan los controles.

f) Controles de pantalla táctil

Las niñas están familiarizadas con los videojuegos por medio de dispositivos de pantalla táctil de los teléfonos móviles. Los controles de pantalla táctil simplifican los movimientos a arrastrar los dedos por la pantalla y tocar objetos en el escenario esto facilita dar instrucciones de las mecánicas de juego. El control de pantalla táctil facilita la combinación de varias mecánicas y dinámicas de juego,

al preguntar “¿Cómo te pareció jugar con la pantalla táctil? respondieron “Me pareció bien, fácil, porque era fácil ayudarla a parar y avanzar”

g) Gamepad

La palanca de control del gamepad responde bien a las direcciones hacia las que las niñas llevan diferentes objetos. El juego se puede desarrollar solo moviendo el personaje en diferentes direcciones con la palanca del control lo cual facilita la participación en la actividad. La jugadora mueve hacia los lados al personaje y lo ubica de pie sobre la silla dando espacio para que otro personaje continúe su camino, luego lo vuelve a sentar.

Las participantes consideran que los controles análogos facilitan la interacción en los niveles de juego. El simplificar las acciones del juego a uno o dos botones facilita la interacción con los videojuegos. Se observa que las niñas realizan las acciones que deben hacer en pantalla con el gamepad en su espacio físico. La niña mueve el control hacia la izquierda en el aire al oprimir el botón de salto, se le dificulta apretar el botón y mover la palanca, la niña se para y mueve el control hacia arriba para saltar mientras aprieta el botón de salto.

En el gamepad se dificulta coordinar la ejecución de dos acciones de manera simultánea, en la frustración que experimenta identifica a las compañeras como un obstáculo. “vuelve a hacer los saltos, sube el control a la altura de sus hombros y con cada salto lo mueve hacia la izquierda, la jugadora pide a las niñas que hagan silencio”. Los suspiros y mensajes de superación personal que se presentan en el juego manejado con el gamepad pueden mostrar que se está ante un nivel de dificultad adecuado según la zona de desarrollo próximo “La niña mueve el control hacia arriba y a hacia la izquierda en cada salto y suspira cada vez que los supera, dice sí en voz alta”.

La vibración, las luces en el control y la ergonomía favorecen que se sienta gusto al manipular el gamepad como mecanismo de control en el juego. La ubicación de acciones en el control se facilita si se muestran en pantalla “El docente señala el círculo que se muestra en pantalla que es el mismo que está en el control con el que se juega”. Los botones del gamepad también sirven para marcar ritmos en

juegos, la ejecución de estos juegos se facilita debido a que el docente y pares pueden ayudar a marcar estos ritmos cantando o golpeando con sus palmas, llevando la acción al espacio físico del participante. Las niñas pueden realizar un ritmo o una acción en una situación, se les dificulta realizar múltiples acciones o múltiples ritmos en una situación, esto puede hacer referencia a limitaciones en la función ejecutiva.

La vibración del control puede ser un elemento altamente inmersivo debido a que traslada las situaciones de juego al espacio físico del participante. El docente les cuenta la historia que se presenta en pantalla, deben trabajar juntos para alimentar a la bestia. Las niñas cuentan que sienten como vibra el control, ven que la albóndiga gigante se aproxima y gritan. En el juego Overcooked las instrucciones se facilitan cuando solo se usa un botón para realizar las acciones del juego “El docente les dice a las niñas que deben coger los ingredientes para preparar la comida, con un botón lo cogen y lo dejan en la mesa”.

Actividades como empujar un objeto pueden ser percibida por las niñas como una acción que se presenta en el espacio físico debido a que presionan con fuerza las palancas del control. Se observa que las niñas realizan las acciones que deben hacer en pantalla con el gamepad en su espacio físico no solo con sus manos, también con su cuerpo y cabeza.

h) Mouse:

La explicación del uso del mouse en los videojuegos se facilita para el docente debido a que solo implica hacer click en un botón y mover el mouse. El mouse sirve para señalar elementos en pantalla, explicar cómo interactúan diferentes elementos, facilita la tutoría y la explicación de los objetivos de juego. Hacer click está relacionado con la selección de inventarios, asignación de habilidades o características, identificación de elementos en pantalla y solución de problemas, de nada sirve hacer click sino se comprende la interrelación de elementos en pantalla.

La ubicación espacial del puntero del mouse se dificulta cuando se debe ubicar en objetos en movimiento. Los juegos en los que se usa el mouse facilitan la orientación e instrucción docente debido

a que puede señalar objetos en pantalla sin retirarle a las participantes el dispositivo de control. En algunos casos se requiere apoyo docente para mover el mouse y poder superar los niveles de juego.

El manejo del mouse entre dos personas dificulta aún más la actividad de juego, la coordinación motora que requiere el uso del mouse dificulta la realización de actividades de juego. Debido a que el mouse es un dispositivo de control individual al intentar trabajar en parejas se puede observar que una de las niñas intenta mover a su pareja y controlarla como si la persona fuera un mouse. Cuando se usa el mouse se presenta mayor dependencia de ayuda docente o ayuda de pares para realizar las actividades. En algunos casos el no tener experiencia previa en juegos con el uso del mouse dificulta mucho la realización de actividades de juego. Una jugadora dice: “es mi primera vez con el juego, yo no había usado un mouse tan grande”.

Cuando se tiene experiencia previa con el uso del mouse se observa que la participante puede describir y anticipar la trayectoria de un objeto en pantalla para ubicar y seleccionar objetos más fácilmente. Se observa que algunas niñas deslizan o arrastran los dedos sobre el mouse como si fuera una pantalla táctil, están más familiarizadas con este tipo de control que se maneja cuando juegan en Tablet o teléfonos inteligentes.

Se presenta frustración en el desarrollo de juegos que implican el uso del mouse. “una de las participantes muestra dificultad para poner el cursor sobre los Lemmings y luego de intentarlo varias veces grita, después del grito se dice a sí misma –ya casi”. Además, la percepción de frustración se puede incrementar debido a que el grupo observa la solución al reto en pantalla, pero no consiguen manipular el mouse con precisión para dar respuesta a la situación. Al preguntar: ¿Cómo te pareció jugar con el mouse? “Difícil porque no sabía subir la palanca para parar a los Lemmings, Difícil porque las niñas gritaban y yo no podía hacerlo, Difícil porque las niñas gritaban y me desconcentraban”.

Cuando se pregunta por la solución de problemas en los niveles se pueden encontrar respuestas como mover el mouse u oprimir los botones, es importante hacer preguntas en las que las niñas indaguen por la interacción entre los elementos y no en el dispositivo de control de juego “¿cómo se

soluciona ese problema? -Moviendo el mouse-, el docente les recuerda a las participantes que para todo se debe usar el mouse, pide una respuesta más específica con la situación de romper la pared”.

i) Pantalla:

Cuando las niñas observan acciones que pueden favorecer realizar acciones con sus compañeras imitan en el espacio de clase lo que sucede en el juego por ejemplo en el juego el personaje debe formar un corazón con sus manos con un personaje que se encuentra en esa posición, al responder la jugadora las niñas que observan imitan con sus manos el gesto de medio corazón y con sus compañeras del salón forman el corazón. Al ver los tutoriales imitan movimientos que observan en pantalla. Al usar controles de reconocimiento de gestos las niñas comparan los movimientos con la representación en la pantalla. Las animaciones llenas de color llaman la atención de las niñas. Algunos movimientos se representan anticipadamente. La presentación de personajes en pantalla dirige la atención de las niñas. Algunas veces los objetos grandes en pantalla se perciben como obstáculos.

j) Música y efectos de sonido

Cuando los efectos de sonido se relacionan con lo que está pasando en pantalla se capta atención. Las niñas en muchas ocasiones no prestan atención a la música del juego. No ofrecen descripciones que se relacionen con la música que escuchan, reconocen más fácilmente los efectos de sonido de algunos objetos. Las niñas prestan mayor atención a la música cuando es producida solo por un instrumento. Las canciones sencillas y rítmicas que se deben tocar en el juego tienen gran recordación. La música de suspenso es llamativa para las niñas. Las frases de una sola sílaba que se repiten de manera sonora les interesan. Cuando el juego empieza un personaje dice pon pon po poooooon, las niñas repiten la frase y sonríen.

k) Personajes:

En el tutorial de juego las participantes muestran interés si el personaje que aparece se presenta como profesor. Las niñas al jugar prefieren seleccionar personajes femeninos. El personaje del juego Murasaki Baby llama la atención porque tiene la boca arriba de sus ojos, la asocian con una niña

monstruo. Los personajes que aparecen solo como dibujos sin color no llaman la atención de las niñas. Los animales llaman la atención. Los personajes que muestran interés los asocian con películas o series de animación. Los monstruos que no se presentan como amenaza son llamativos para las niñas. También se interesan por el comportamiento o movimiento de los personajes.

1) Representación de imágenes:

A las niñas les interesa que las imágenes de sí mismas y del docente tengan conexión con el espacio físico, que sean una representación de la realidad. Las simulaciones de instrumentos o actividades que se representen en el espacio físico favorecen la interacción física entre las participantes. Los escenarios llenos de colores que hacen una representación ideal del espacio físico con flores, montañas y arcoíris se prefieren sobre espacios irreales como realizar una presentación musical encima de una torta de cumpleaños.

Los personajes que generan miedo no corresponden con una representación en el espacio físico. al preguntar ¿En dónde está Murasaki en qué mundo se encuentra? responden “En un mundo lejos, en un mundo donde hay muchas cosas feas”. Aunque la historia plantea elementos de fantasía lejanos a la realidad de las niñas la respuesta sobre el final del juego es cercana a la realidad de las niñas “Me gustaría cuidarle el globo de ella para que las cosas feas no la asusten, llevar a la niña al final a encontrar a la mamá” “El juego tiene que terminar encontrando a la mamá, me gustaría que el juego terminara cuando el niño se despidió de la niña”.

Los juegos que más se acercan a una representación de la realidad y el contexto sociocultural de las niñas permiten un análisis de las situaciones en las que pueden interactuar como por ejemplo visitar al médico, odontólogo, supermercado, autobús, toma de fotos. En algunos casos el contexto lejano a las niñas puede motivar la generación de relatos donde se usen elementos de fantasía que den sentido a lo que se está presentando en pantalla.

Los escenarios de fantasía se relacionan con paisajes desiertos o nieve lejanos al contexto familiar de las niñas. Algunos cambios en el escenario se interpretan como cambios en el estado del

tiempo. En algunos juegos de dos dimensiones en los que no se observa color, las niñas pueden presentar dificultades para discriminar figura y fondo. Algunas cinemáticas del juego pueden generar sorpresa en las niñas por situaciones inesperadas en pantalla lejanas a la realidad por ejemplo ver levitar al personaje.

m) Narración:

Algunos juegos pueden favorecer la creación de historias al generar preguntas de predicción en las niñas. En ocasiones la historia del juego se encuentra en información disponible en internet, se podría favorecer la exploración de hipertextos o hipermedia para buscar información. Las preguntas sobre los mundos de fantasía promueven respuestas sobre el origen, catástrofes, guerras, crisis de alimentos. Al preguntar: ¿Por qué en el juego todo estaba destruido y vacío? algunas respuestas fueron “Porque hubo un terremoto, El mundo ya estaba roto, Hay una pelea entre los gigantes y la gente, No había comida y las personas se fueron de ahí a otro lado, Porque la mano destruyó todo el cielo, había neblina y dios hizo que todo estuviera blanco”. Las niñas pueden crear historias de los personajes en las cuales van relacionando los elementos que aparecen en el juego. Las niñas hacen comparaciones al describir elementos del juego.

n) Mecánicas:

Jugar se puede interpretar como conocer las mecánicas para los momentos adecuados. Modelar los movimientos sirve para explicar cómo funcionan las mecánicas de juego. Los ritmos y el lenguaje no verbal pueden servir para explicar y valorar la comprensión de conceptos complejos de entender en las mecánicas de juego. El docente explica a las niñas que los benitos marcan el ritmo de la canción, las niñas empiezan a golpear las mesas marcando el ritmo, el docente muestra cómo se toca campanita, varias niñas mueven sus manos al ritmo de la canción, piden que se toque más rápido, el docente les explica a las niñas que la idea es tocar con ritmo, pueden tocar más notas o pocas notas y hacerlo despacio, o tocar como si estuvieran montando en un caballito, de la manera como quieran tocar.

En los juegos musicales multijugador se observa que las participantes presentan un mejor desempeño al seleccionar las mismas características en sus personajes, podría deberse a la imitación de las acciones. Hubo un grupo en el que todas eligieron tocar con el mismo instrumento: campanitas y se observó mayor armonía entre todas incluso varias niñas del salón se unieron a imitar a sus compañeras con las palmas. Las mecánicas de los juegos multijugador pueden favorecer la coordinación de acciones y secuencias en un grupo de trabajo. Los espectadores también pueden identificar secuencias y orden en el que se deben realizar acciones en un grupo de trabajo.

La tutoría sobre las mecánicas de juego se facilita cuando las mecánicas solo implican uno o dos botones en combinación con movimientos de las palancas. Es importante que los juegos a usar permitan realzar pausas para hacer análisis de las situaciones, preguntas, establecer planes de acción. Se observa que las niñas les cuesta integrar la información presentada por medio de secuencias de animación con la mecánica de interacción del juego.

La comparación de lo que se observa en pantalla al crear un avatar lleva las acciones al lugar físico de las personas, en el que las participantes realizan pruebas empíricas y discuten acerca de lo que observan. En ocasiones a las niñas se les dificulta entender los límites de las acciones como correr y saltar, esperarían que con oprimir un botón de salto se pudiera superar cualquier obstáculo sin tener en cuenta la altura. La niña oprime varios botones para intentar saltar la roca, dice: “la estoy espichando y no la salta”. Contar con ensayos para probar las mecánicas favorece una buena ejecución en el momento de juego. Las niñas identifican que cada color se relaciona con la activación de una característica del contexto.

El docente crea reglas durante los turnos que facilitan la interacción. En el juego joggernauts es importante que el docente describa las mecánicas de juego en términos que las niñas puedan comprenderlos debido a que esta información en el juego no se presenta de manera verbal. Realizar el tutorial de juego en muchos casos es el nivel de dificultad que puede ser completado por los participantes de preescolar. Se recomienda describir los elementos en pantalla sino existe un tutorial.

Se recomienda además describir las reacciones de los personajes, la cantidad de objetos y elementos disponibles, el objetivo del nivel, tiempo, escenarios, para favorecer la comprensión de las mecánicas. Cuando no se entiende la mecánica se realizan muchas acciones que no producen ningún efecto en el juego. “La jugadora mira el control, presiona varios botones estira sus brazos hacia la pantalla con el control sostenido, mira alrededor, baja los brazos y devuelve al personaje”. Las dificultades en el juego hacen que las participantes busquen apoyo en el docente. “La niña atraviesa las escaleras y se devuelve intentando subirlas, repite esta acción varias veces, luego mira al docente y pregunta: ¿qué hago?”.

El nivel de dificultad óptimo en la combinación de mecánicas de juego para las participantes consiste en oprimir un botón en combinación con mover al objeto que aparece en pantalla. Si se supera el nivel de dificultad en las mecánicas no se logra identificar cómo funcionan.

Si se presentan errores es importante describir lo que la participante realiza para que ajuste la ejecución de las mecánicas al objetivo del nivel. Si las mecánicas de juego son muy complejas para superar el nivel se recomienda dar por terminado el juego.

Las mecánicas que se presentan de manera rítmica son más motivantes para las participantes. Las mecánicas de ritmo permiten que las niñas que no tengan el control puedan involucrarse en la actividad imitando los sonidos y dando instrucciones de manera rítmica. Las mecánicas rítmicas permiten que la información auditiva regule la interacción. Las mecánicas de producción y mantenimiento de ritmos musicales no son fáciles de realizar por todas las niñas, si aprenden un ritmo se les dificulta usar otro en una misma situación. Se observa dificultad en las niñas para coordinar la secuencia de avanzar y luego atacar, logran solo una cosa en cada caso.

ñ) Dinámicas:

Las dinámicas en los juegos se consideran como respuestas emocionales de expresión en las que se presenta autodescubrimiento, y ofrecen experiencias de aprendizaje, en las cuales el juego se presenta como un territorio inexplorado. Las actividades con los videojuegos generan la misma

respuesta emocional de animar a los pares que las observadas cuando se realizan juegos corporales o actividades en grupo.

Tener un botón de menú que sirva para salir del juego puede interferir con asumir las consecuencias en los juegos y solucionar los problemas que se presentan. Los juegos que promuevan el autoconcepto deben permitir a los participantes un sistema de autoevaluación de su desempeño y el desempeño de sus pares. También puede favorecerse la autoevaluación si tienen forma de capturar la ejecución de las actividades en el juego. Las niñas reconocen las normas que regulan la interacción en el juego y pueden describir las instrucciones que se deben realizar al jugar.

Las dinámicas marcan la pauta que retroalimenta las acciones que permiten avanzar en el juego. Las dinámicas implican la combinación de varias mecánicas para superar los obstáculos. Algunas dinámicas se expresan como la respuesta correcta en el juego o la que da mayor puntaje o permite obtener más recursos.

Los juegos que no retroalimenten las mecánicas del juego pueden brindar la oportunidad para debatir las respuestas y los elementos que se presentan en pantalla. El debate sobre las respuestas o mecánicas de juego puede ayudar a entender los criterios que se tienen en cuenta para tomar decisiones en el juego.

Las dinámicas inesperadas favorecen la discusión sobre el contexto de lo que se presenta en pantalla y el contexto sociocultural en el que se encuentran las niñas. Las dinámicas de los juegos multijugador implican considerar las acciones y características de los otros jugadores para poder superar el obstáculo o nivel que se presenta, el docente les recuerda que deben trabajar en equipo y coordinarse porque todas las niñas están oprimiendo al tiempo el botón, queriendo ir al frente, en el juego las niñas deben atravesar según el color del obstáculo que corresponde con cada personaje, el docente pregunta ¿Qué pasaría si todos oprimen al tiempo los botones, las niñas responden “Se cambian y no pueden pasar el juego”

Identificar los errores y requisitos para superar el nivel ayuda a entender cómo funcionan las dinámicas del juego. Describir el efecto que se presenta al usar unos elementos y no otros facilita comprender las dinámicas del juego. Correr por los escenarios es una dinámica divertida para las participantes.

o) Estéticas:

La respuesta emocional evocada por las participantes cuando interactúan con el juego, permite agrupar los juegos que se usaron en la propuesta de la siguiente manera:

1. Wii Music y Gris se encontraría en la categoría de sensación debido a que el juego produce placer sensorial con las imágenes, música y movimientos de los controles. Algunos registros son: “Escogen la caratula del arcoíris con luces de colores de neón”, “Las niñas se interesan por escoger las canciones que tengan una mayor diversidad de instrumentos, que tengan piano y batería”. “La niña continua el recorrido hasta que llega a una montaña por la que se desliza Gris, la jugadora sonríe observa la animación y realiza algunos saltos con el personaje en el aire, se observa que disfruta realizar estos saltos”.

2. Murasaki Baby se relacionaría con la fantasía en la que el juego se presenta como una invención. Algunos registros son: “El docente apaga la luz para que vean al personaje, algunas niñas se abrazan cuando se apaga la luz, y comentan que la niña no tiene boca y otras dicen que si tiene boca solo que está arriba”.

3. Joggerernauts estaría relacionado con el compañerismo pues plantea un marco de interacción social. Algunos registros son: “¿Cómo sabias que tus amigas se estaban divirtiendo? Porque jugaban cuatro niñas al tiempo ¿Cómo te pareció jugar este juego con tus compañeras? Bien, No puedo ganar solita en este juego”

4. Overcooked y Mario Party estarían relacionados con el desafío, estos juegos se experimentan como una carrera de obstáculos. Algunos registros son: “Se tienen que hacer rápido las ensaladas para

darle la comida al monstruo o si no se acaba el tiempo”. “Algunas niñas gritan que se va a acabar el tiempo y les dice la dirección a la que deben mover la pelota”.

Frente a la mediación tecnológica, se resalta que los hallazgos coinciden con Bolaños Sánchez (2021) los video juegos se convierten en estrategias que fomentan “el aprendizaje significativo en tanto los conocimientos son apropiados por el estudiante a través de su experiencia y el aprendizaje en contexto” (pág. 48), como se evidenciaba en las expresiones de las niñas, las dinámicas vividas en los videojuegos, las conectaban con experiencias previas de su contexto familiar y escolar.

Por otro parte, se concluye que el docente de preescolar debe integrar las diferentes Tecnologías de la información y la comunicación, dado que diversos autores como Olvera y Gea (2020) proyectan que “en un futuro los escenarios de formación sean cada vez más producto de la combinación de los escenarios analógicos reales y los digitales-virtuales, que juntos aportan nuevas realidades para analizar y comprender la información” (pág. 99).

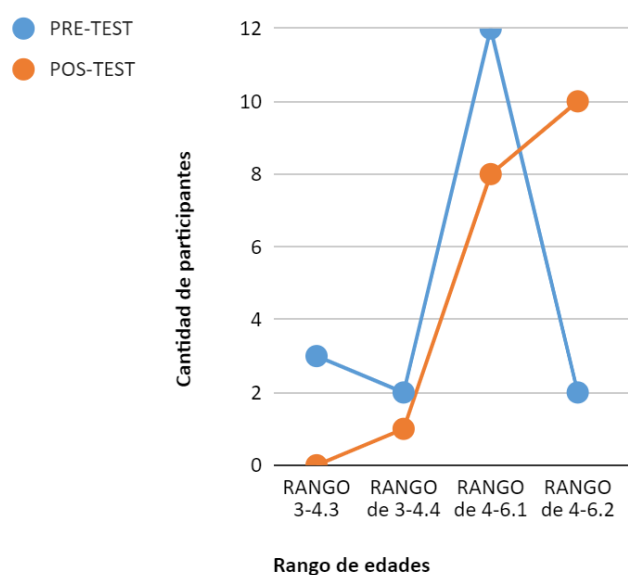
3.10. Resultados del contraste entre el pre-test y pos-test

Luego de la implementación de la estrategia didáctica con 10 sesiones de la secuencia didáctica Freeplay, se procedió a aplicar un *post test* con el propósito de contrastar el nivel de desempeño en la en la escala de desarrollo y la participación social de las estudiantes de preescolar que hicieron parte de la muestra después de la implementación de la estrategia didáctica con respecto al nivel que obtuvieron en la prueba inicial o *pre test* y analizar los resultados. La prueba *post test* que se aplicó fue la misma prueba inicial (*pre test*), es decir, esta prueba contaba con el mismo número de preguntas, formato y la misma modalidad en que fue presentada por los participantes.

En la siguiente figura se realiza un comparativo entre el nivel de comunicación verbal pre-test y pos-test

Figura 45. Comparativa comunicación verbal

COMUNICACION VERBAL



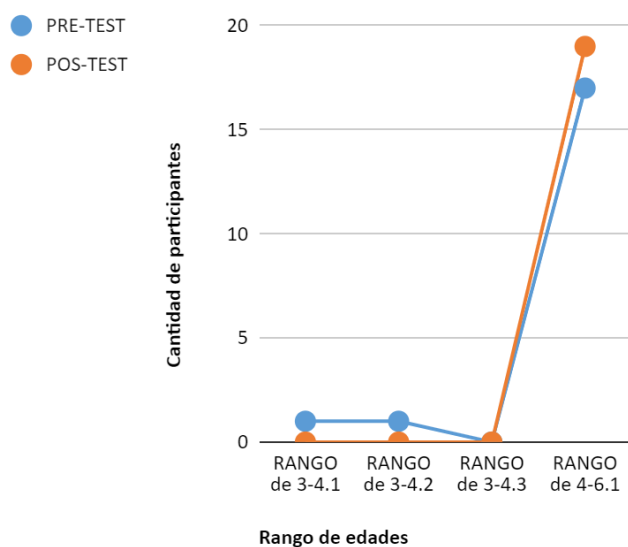
En cuanto a la comunicación verbal se observa que luego de la intervención el 94% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel de 73% de la muestra observado en el pre-test.

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a la comunicación no verbal se presentan a continuación

Figura 46. Comparativa comunicación no verbal

COMUNICACION NO VERBAL



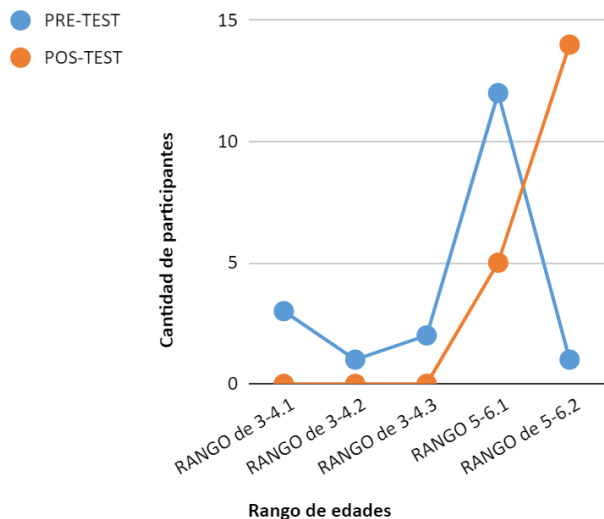
Con respecto a la comunicación no verbal se observa que desaparecen niñas de los rangos de edad entre 3 y 4 años, para pasar a ubicarse todas las participantes en el nivel esperado para la edad

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a la independencia se observan en la siguiente figura

Figura 47. Comparativa independencia

INDEPENDENCIA



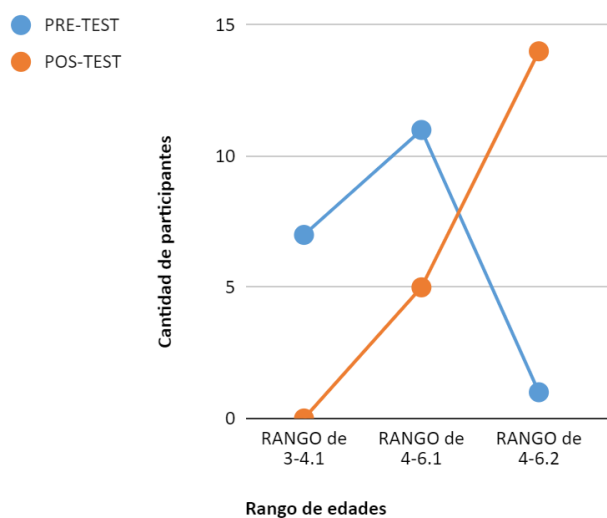
En cuanto a la independencia se observa que luego de la intervención el 100% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel de 68% de la muestra observado en el pre-test.

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a la cooperación se presentan en la siguiente figura

Figura 48. Comparativa cooperación

COOPERACIÓN



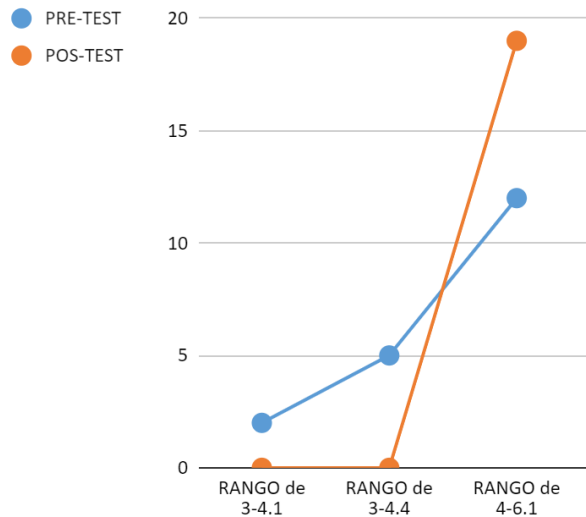
En cuanto a la cooperación se observa que luego de la intervención el 100% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel de 63% de la muestra observado en el pre-test.

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a la autonomía se observan en la siguiente figura

Figura 49. Comparativa autonomía

AUTONOMÍA



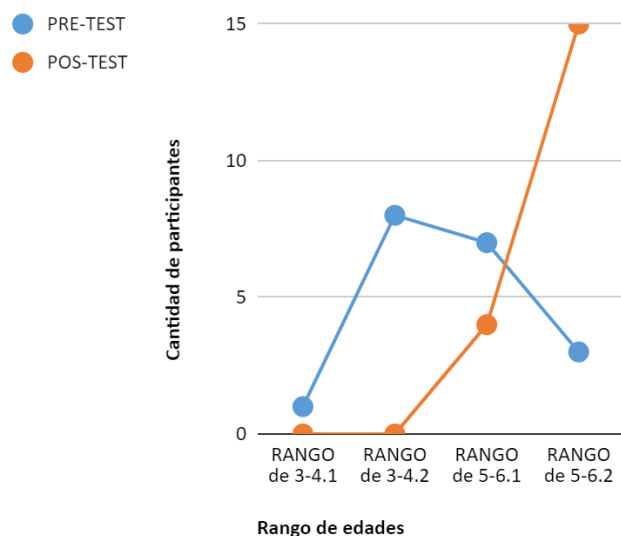
En cuanto a la autonomía se observa que luego de la intervención el 100% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel de 63% de la muestra observado en el pre-test.

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a la identidad personal y de genero se observan en la siguiente figura

Figura 50. Comparativa identidad personal y de género

IDENTIDAD PERSONAL Y DE GENERO



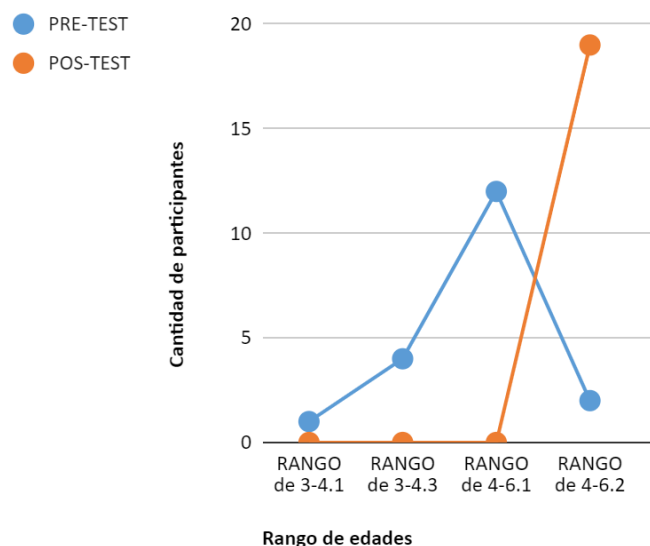
En cuanto a la identidad personal y de genero se observa que luego de la intervención el 100% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel del 52% de la muestra observado en el pre-test.

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a la identidad social se presentan en la siguiente gráfica

Figura 51. Comparativa identidad social

IDENTIDAD SOCIAL



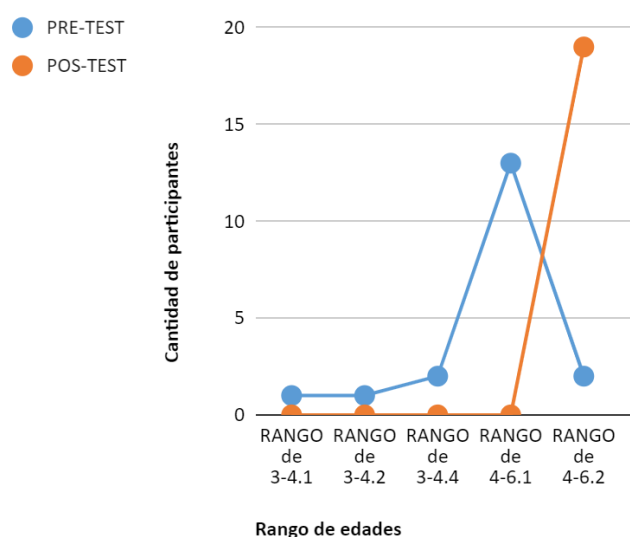
En cuanto a la identidad social se observa que luego de la intervención el 100% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel del 73% de la muestra observado en el pre-test.

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a la autoestima se presentan en la siguiente gráfica

Figura 52. Comparativa autoestima

AUTOESTIMA



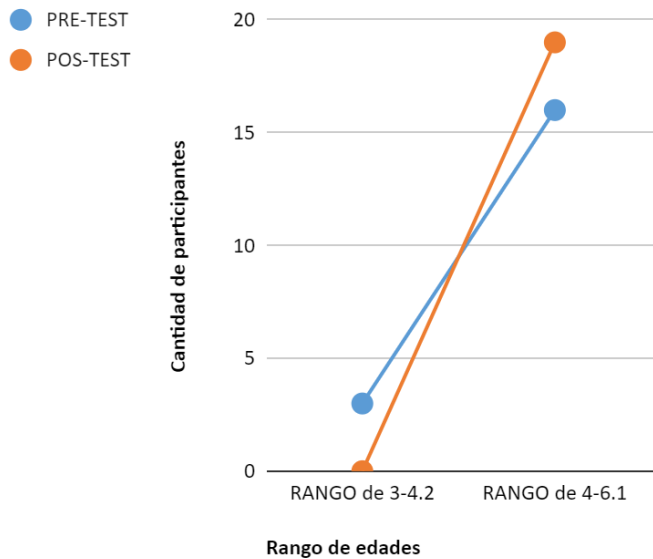
En cuanto a la autoestima se observa que luego de la intervención el 100% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel del 78% de la muestra observado en el pre-test.

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto al manejo corporal se presentan en la siguiente gráfica

Figura 53. Comparativo manejo corporal

MANEJO CORPORAL



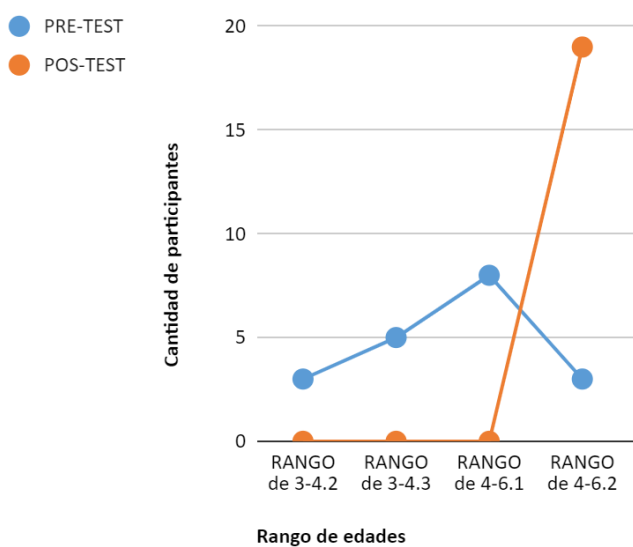
En cuanto al manejo corporal se observa que luego de la intervención el 100% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel de 85% observado en el pre-test

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto al conocimiento de los objetos se presentan en la siguiente gráfica

Figura 54. Comparativo conocimiento de los objetos

CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS



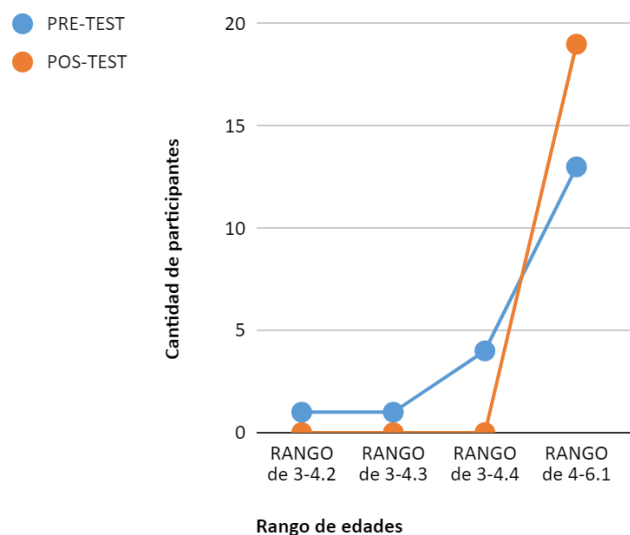
En cuanto al conocimiento de los objetos se observa que luego de la intervención el 100% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel de 57% observado en el pre-test

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a las relaciones de causalidad se presentan en la siguiente gráfica

Figura 55. Comparativo relaciones de causalidad

RELACIONES DE CAUSALIDAD



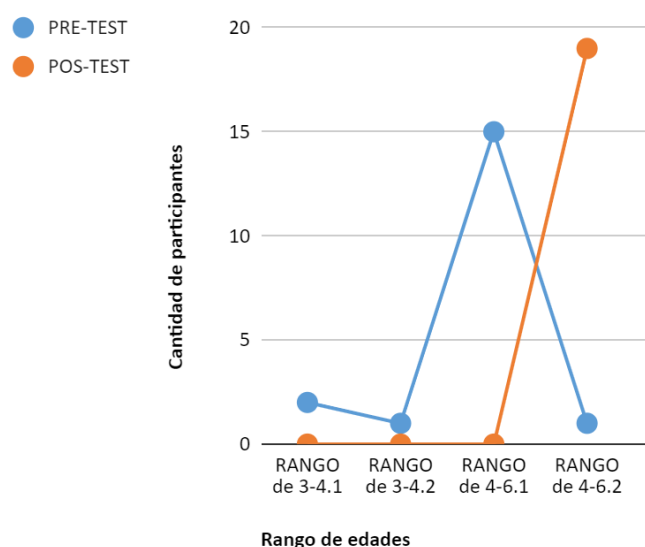
En cuanto a las relaciones de causalidad se observa que luego de la intervención el 100% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel de 68% observado en el pre-test

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a las relaciones de causalidad se presentan en la siguiente gráfica

Figura 56. Comparativa representación de la realidad

REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL



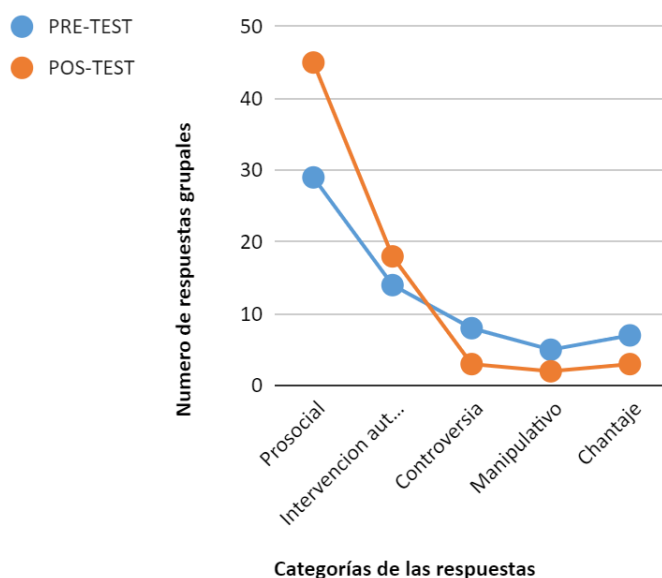
En cuanto a la representación de la realidad social se observa que luego de la intervención el 100% de la muestra se ubica en los rangos esperados para la edad comparado con el nivel de 78% observado en el pre-test

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a las habilidades sociales se presentan en la siguiente gráfica

Figura 57. Comparativa habilidades sociales

HABILIDADES SOCIALES



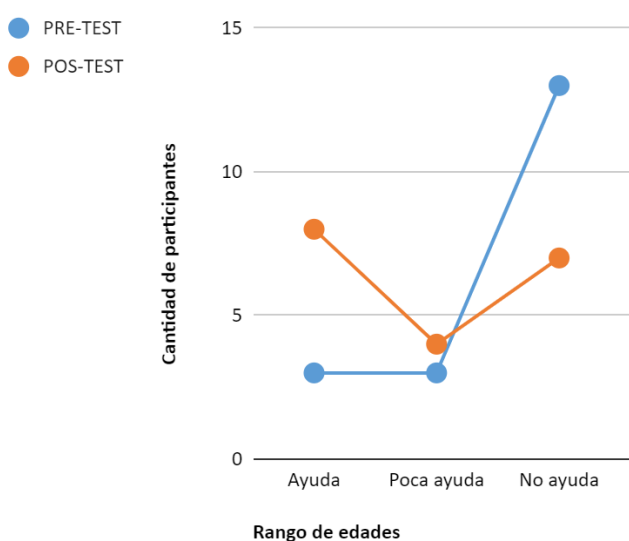
En cuanto a las habilidades sociales se observa un incremento en la frecuencia de respuestas prosociales y en la solicitud de intervención de una figura de autoridad para solucionar conflictos, también se observa que se reduce la frecuencia de los comportamientos relacionados con la controversia, manipulación y chantaje comparado con lo observado en el pre-test

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a la empatía se presentan en la siguiente gráfica

Figura 58. Comparativa empatía

EMPATÍA



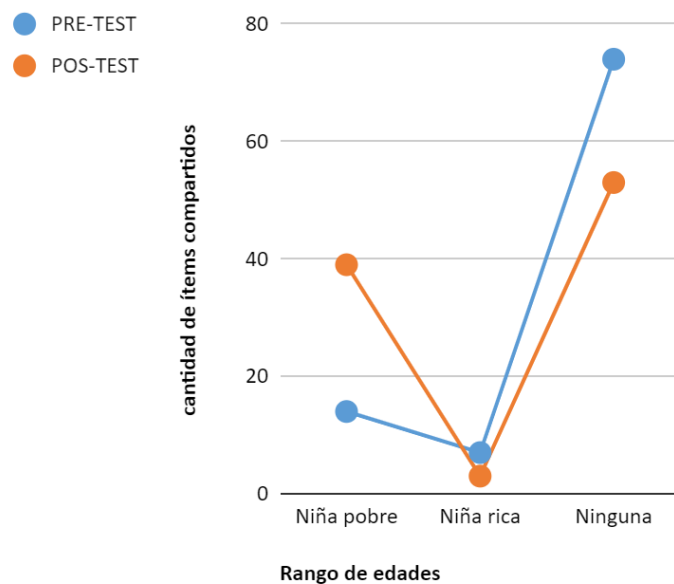
En cuanto a la empatía se observa un incremento en el número de niñas que ayudan (15% *pre-test* y 42% *pos-test*), también se observa que se reduce el porcentaje de niñas que no ofrecen ayuda en la situación propuesta por la prueba (68% *pre-test* y 36% *pos-test*)

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a la toma de perspectiva se presentan en la siguiente gráfica

Figura 59. Comparativa toma de perspectiva

TOMA DE PERSPECTIVA



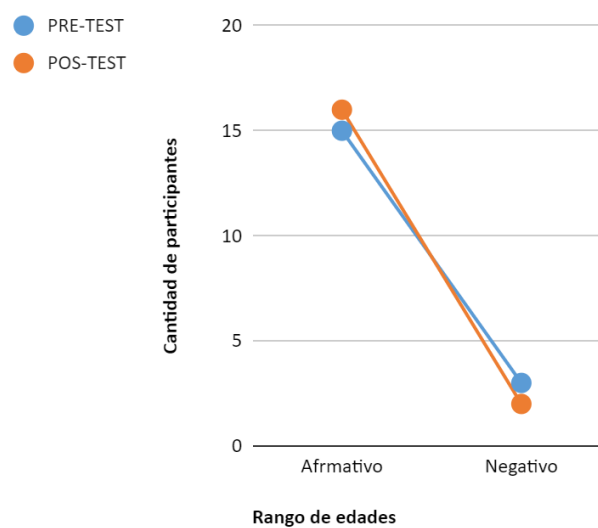
En cuanto a la toma de perspectiva se observa un incremento en el número de ítems asignados asumiendo la perspectiva de la niña de escasos recursos (39 pos-test frente a 14 en pre-test), también se observa que se reduce la perspectiva centrada en sí misma mostrando una reducción en el número de ítems con los que se quedan las niñas (74 pre-test frente a 54 en pos-test)

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto al autoconcepto se presentan en la siguiente gráfica

Figura 60. Comparativo autoconcepto

AUTOCONCEPTO



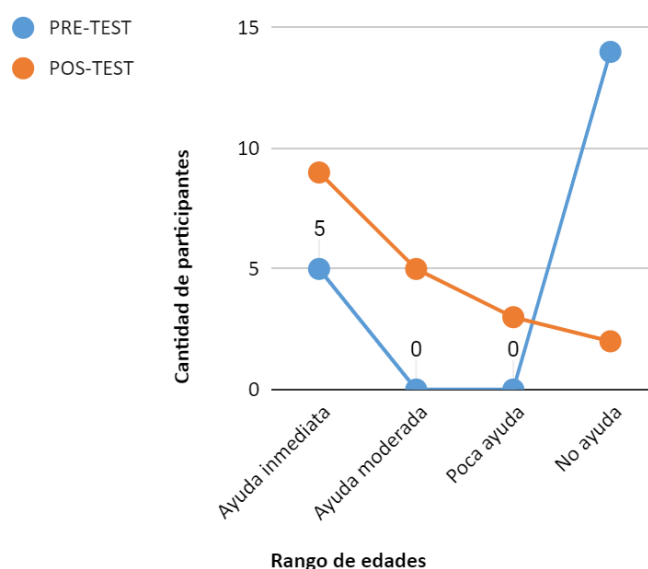
Con respecto al autoconcepto no se observan cambios significativos entre los resultados presentados en el pre-test y pos-test

Fuente: elaboración propia

Los resultados con respecto a la conducta prosocial se presentan en la siguiente gráfica

Figura 61. Comparativa conducta prosocial

CONDUCTA PROSOCIAL



Con relación a la conducta prosocial se observa un incremento significativo en el número de niñas que se interesan por brindar ayuda inmediata (26% pre-test frente a 47% en pos-test) por otro lado se observa que se reduce significativamente el número de niñas que no ayudan (73% pre-test frente a 11% pos-test)

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

La intervención desarrollada construye una definición de la participación social en preescolar que sirve para comprender, formular y evaluar el efecto que tiene en el desarrollo de competencias socioafectivas

De esta manera se observa que con respecto a la participación social a las niñas se les dificulta reconocer las responsabilidades que tienen en torno a las relaciones consigo mismas, con los demás y con el mundo. Esto se observa en los bajos puntajes obtenidos en las pruebas de empatía, conducta prosocial, toma de perspectiva, y también en los resultados de la valoración de la escala de desarrollo en riesgo en cuanto a independencia, cooperación, autonomía, identidad personal y de género.

Estas condiciones que pueden ser producto del aislamiento, falta de oportunidades de estimulación y desarrollo de relaciones con pares producto del confinamiento durante la pandemia del covid 19 justifican la importancia de realizar una intervención que promueva la participación social en preescolar.

Al comparar los resultados posteriores a la experiencia se observa que en la escala de desarrollo se presenta un ajuste en los procesos esperados con relación a la edad biológica de las niñas en las relaciones consigo mismas, con los demás y con el mundo.

Los procesos en los que se presenta mayor impacto reportados en la escala de desarrollo se relacionan con comunicación verbal, cooperación, identidad personal y de género, identidad social, autoestima, reconocimiento de objetos y representaciones de la realidad social.

Así mismo, se observó un cambio significativo con relación a la empatía y conducta prosocial en los cuales se reportó un incremento en el número de niñas que se interesan por brindar ayuda sin que se atienda a una solicitud explícita dada por los pares o por el docente.

La experiencia de investigación al asumir una metodología de investigación acción responde a la problemática presentada con relación a la participación social debido a que el proyecto es diseñado y dirigido por el docente investigador, y el énfasis de la intervención busca que las niñas comprendan el proceso y sus opiniones se toman en cuenta para conocer su perspectiva y tener mayor comprensión de sus necesidades. En este sentido al diseñar una intervención en la cual se realice mediación con los videojuegos se estará promoviendo la participación real y activa.

El diseño de la propuesta que implicó el uso mediado de videojuegos se realizó por medio de un proceso de investigación acción que permitió analizar y comprender los componentes de la ludificación en preescolar desde la perspectiva de las estudiantes.

Esta propuesta pedagógico didáctica se considera pertinente para el contexto actual debido a los siguientes componentes:

La formulación hace un uso creativo de la tecnología en el que se buscó promover la autonomía de las niñas. Para ello se reconocen como elementos claves en el diseño de la intervención el juego y la ludificación, pues se observa que el uso de la mediación con videojuegos permite el aprendizaje situado cercano a los intereses, necesidades y cultura y dialógico puesto que se presentan múltiples interacciones grupales que ayudan a construir sentido.

La intervención diseñada con el uso mediado de los videojuegos logra interrelacionar los propósitos de la educación preescolar con los derechos básicos del aprendizaje para preescolar esto permite observar que la gamificación apoya las buenas prácticas educativas al posibilitar el trabajo con contenidos curriculares, ofrecer posibilidades de formación práctica e interactiva y promover la alfabetización digital

La propuesta pedagógico didáctica se adaptó a los intereses de las niñas considerando primordial la promoción de la identidad de género durante toda la intervención lo cual se refleja en la selección de videojuegos y en el diseño de actividades.

Este proyecto de investigación implementó una secuencia didáctica desarrollada en 10 sesiones dirigidas a favorecer el autoconcepto, la empatía, la toma de perspectiva, la conducta prosocial y las habilidades sociales, la cual fue valorada por expertos quienes consideraron la favorabilidad de la intervención al incorporar el uso de la tecnología de esa manera.

Los hallazgos que se obtienen luego de la intervención se agrupan con relación a las competencias socioafectivas, la mediación tecnológica y la mediación pedagógica

Con respecto a las competencias socioafectivas se observa que el autoconcepto positivo se promueve cuando se alcanzan altos desempeños en una tarea y los pares realizan una valoración positiva acerca del desempeño en esta, en este sentido es importante que el docente brinde experiencias positivas, promueva acuerdos de convivencia y sea un mediador de los elementos con los cuales los niños y las niñas construyen su imagen corporal e identidad.

En cuanto a la empatía se observa que se puede promover compartiendo, al compartir se generan oportunidades para dar reconocimiento social y ofrecer ayudas y recursos que permitan que el otro reduzca el malestar que está experimentando. Se debe promover la imitación de gestos, posturas y expresiones faciales para favorecer el reconocimiento y la comprensión de emociones

Con relación a la toma de perspectiva se observa que a través del uso mediado de los videojuegos se puede promover el análisis de imágenes, la formulación de inferencias, comunicación y debate de perspectivas frente a objetos, personajes y situaciones y ritmos.

Con respecto a la conducta prosocial se considera importante favorecer actividades de ayuda a pares, consuelo a pares y actividades en las que se pueda compartir ya que estas actividades van a motivar de manera intrínseca la conducta voluntaria de beneficiar a otro y no van a ser respuesta a una solicitud dada por un docente o una figura de autoridad

En cuanto a las habilidades sociales se observa que la participación social crea oportunidades para resolver problemas buscando el beneficio mutuo, favorece el ofrecer disculpas y el apoyo emocional, cuando se presentan dificultades para trabajar en equipo se solicita el apoyo de figuras de autoridad.

Las conclusiones con respecto a la mediación docente nos llevan a considerar que en los procesos de preescolar la mediación se sugiere que sea personalizada, se expresen opiniones más que normas o evaluaciones sobre el comportamiento, se promueva la formación de vínculos y los procesos de coevaluación, la retroalimentación se realice desde el reconocimiento de las capacidades.

Implementar una propuesta pedagógico didáctica que realice mediación con videojuegos se ofrece como una alternativa para el desarrollo de competencias tecnológicas y digitales en docentes de preescolar debido a que se realiza una identificación de las características, usos y oportunidades que brinda la gamificación y se emplea de manera especializada en los procesos de aprendizaje.

Los beneficios de esta propuesta se relacionaron con el trabajo en las áreas rectoras de preescolar debido a que por su naturaleza lúdica al mediar con los videojuegos se pueden

interrelacionar y desarrollar actividades de juego, exploración, arte y literatura lo cual favorecería la réplica de estos ejercicios en diversos escenarios de educación formal y no formal que le aporten al desarrollo de competencias sociales y de participación en primera infancia.

Las conclusiones con respecto a la mediación tecnológica se relacionan con la gamificación en la cual se tengan en cuenta procesos de reflexión y análisis del contexto que se presente en el juego o que suscite el juego y se incorporen elementos lúdicos de los juegos, también es importante que se logre un equilibrio en relación con el nivel de dificultad que va a estar relacionado con la facilidad para manipular la interface de juego y comprender y responder a las mecánicas del juego.

5. RECOMENDACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION

En esta parte se presentan las conclusiones del trabajo de investigación que da respuesta a la pregunta de investigación planteada. Luego de realizar un análisis del cumplimiento de los objetivos general y específicos, surgen las siguientes conclusiones, recomendaciones y futuras líneas de investigación.

5.1.Recomendaciones

Se recomienda que en las instituciones educativas se promueva la participación real de los niños y niñas de preescolar permitiéndoles opinar sobre las decisiones que afectan su propia vida y su vida en comunidad.

Para favorecer esta participación social se recomienda tener en cuenta los componentes propuestos en esta investigación (autoconcepto, empatía, conducta prosocial, toma de perspectiva y habilidades sociales) debido a que establecen un marco de referencia que permite formular y evaluar acciones concretas con relación a este propósito.

Usar la tecnología con niños y niñas como medio para motivar la expresión de opiniones acerca de los temas de interés y realizar un análisis crítico del contexto sociocultural en el que se encuentran.

Asumir una postura crítica acerca de los usos y prácticas que se establezcan con la tecnología que vayan en contra del desarrollo de la autonomía y de la identidad personal y social en niños y niñas.

Fortalecer la comunicación a través de la tecnología debido a que facilita el establecimiento de puentes intergeneracionales y la interacción con estudiantes y familias.

Brindar espacios de juego y exploración para que los niños y niñas perciban que son sujetos de derechos que tienen acceso al espacio público, esto fundamentalmente en el caso de las niñas en el que las actividades de juego que se ofrecen se realizan en los espacios privados del hogar.

Tener en cuenta el enfoque de género al desarrollar actividades que involucren a todos los niños y todas las niñas de preescolar.

Apoyar la capacitación docente y la creación de redes de aprendizaje entre docentes de preescolar, debido a que son un grupo con unas características específicas a tener en cuenta por los procesos de desarrollo infantil en el que se encuentran los niños y niñas.

Se recomienda trabajar en la transferencia de los conocimientos producto de la investigación mediante la creación de un canal dedicado a la mediación tecnológica con videojuegos que puedan ser usados con propósitos educativos para preescolar pues actualmente es un área en la cual no existe ningún tipo de orientación para familias y para docentes.

Se recomienda continuar con varios ciclos de intervención que permitan ampliar el conocimiento con relación a la gamificación en preescolar y establecer objetivos en esta línea de investigación para una red de aprendizaje de docentes de preescolar.

Fomentar el uso creativo de la tecnología y no solo la creación de contenido digital que muchas veces responde a una pedagogía tradicional pensada en transmitir información a grandes grupos de personas.

Fomentar la comunicación con otras instituciones de educación formal y no formal que se involucren en el desarrollo de la participación social infantil y en el reconocimiento de los derechos

de niños, niñas y adolescentes que permitan aumentar la reflexión, impacto y posibilidades de aplicación de experiencias similares.

Fortalecer vínculos con bibliotecas y ludotecas para desarrollar actividades usando la tecnología para apoyar la construcción de conocimiento.

Generar procesos de capacitación docente en gamificación que contribuyan a cualificar las competencias tecnológicas, comunicativas, pedagógicas, investigativas y de gestión en docentes de preescolar.

Si se realiza un buen análisis de contenidos y se logra establecer un equilibrio en cuanto a la gamificación se recomienda promover el uso de videojuegos pues estos se experimentan como un proceso de autodescubrimiento y pueden tener usos potenciales en muchas áreas de conocimiento.

5.2. Futuras líneas de investigación

Se recomienda trabajar en la comprensión de los retos que implica la mediación tecnológica pues es necesario desarrollar y ubicar ambientes y escenarios que conecten con el videojuego para hacer transferencias.

Una de las posibles vías para esta transferencia es ofrecer un contexto narrativo que sirva para realizar una inmersión al juego, pero también esta narración debe estar relacionada con historias cotidianas que permitan la emersión de elementos que apoyen la generación de conocimiento.

Es importante profundizar en la toma de perspectiva pues se observó que es una de las habilidades que favoreció el desarrollo de descripciones, reflexiones y pensamiento crítico. Podría ser de vital importancia debido a que en los videojuegos los usuarios deben asumir la perspectiva del diseñador del nivel y estos elementos responden a una lógica específica que no es explícita y que debe ser interpretada.

Profundizar en la comprensión de las interacciones que se desarrollan con el juego individual y el juego multijugador pues se observó que en algunos casos funcionó mejor el juego en parejas que

el juego que involucraba a 4 personas simultáneamente. También sería importante conocer cómo se pueden desarrollar experiencias en grupo usando juegos que han sido diseñados para un jugador

REFERENCIAS

Abello, R., Amar, J., Magendzo, S., Hoyos, O. L., Aparicio, J. A., & Jiménez, G. (1998). Habilidades de toma de perspectiva conceptual en niños de 3 a 6 años, pertenecientes a sectores en desventaja socioeconómica en Colombia. *Revista latinoamericana de psicología*, 30(2), 311-336.

Acuña, M., Barragán, J. & Triana, D. (2020). Crea tu estrategia, videojuego para potenciar la creatividad en niños en edad inicial. *Zona Próxima*, 32, 55-74.

Alarcón Constanza, (2013) Estrategia de atención integral a la primera infancia, FUNDAMENTOS POLÍTICOS, TÉCNICOS Y DE GESTIÓN, Bogotá, Colombia

Altuna, B (2018) Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. La imaginación moral, o la ética como actividad imaginativa. *Revista internacional de filosofía* N° 74, 155-169

Amezcu, J. A., y Pichardo, M. C. (2001). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214

Bandura, A. (1991), “Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making”, en *Journal of Personality and Social Psychology*

Baquero Ulloa, P. C. (2020) Formación, desarrollo y mantenimiento de relaciones sociales en niños de edad preescolar de la Fundación Posada del Peregrino.

Bolaños Sánchez, E. C. (2021). Desarrollo de la inteligencia emocional en el preescolar a partir de los videojuegos educativos (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).

Calderón-Rehecho, Andoni (2015). “Ludificación: una oportunidad que debemos aprovechar”. *Anuario ThinkEPI*, v. 9, pp. 80-86.

Epstein (1981), “The unity principle versus the reality and pleasure principles or the tale of the scorpion and the frog”, en M. D. Lynch Norem- Hebeisen, A. A.; Gergen, K.J. (eds.), *Self-concept. Advances in theory and research*, Cambridge, Massachusetts, Ballinger.

Faúndez Pinto, J. (2014). Estrategias no tradicionales en la educación diferencial y en procesos de mediación personalizada.

Gallego-Henao, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 151-165.

González, M. C. y J. Turón (1992), Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje, Pamplona, EUNSA, España.

Hart, D. y Damon, W. (1986), Developmental trends in selfunderstanding, *Social Cognition*, 4 (4), 388-407.

Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica, en *Ensayos Innocenti nº4*. UNICEF

Hernández (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, 86

Hernández, Fernández & Baptista (2014) metodología de la investigación sexta edición.

Kusuma & cols (2018) Analysis of Gamification Models in Education Using MDA Framework, *Procedia Computer Science*, Volume 135, 2018, P 385-392

Lacunza, A. B. (2011). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Pequén*, 1(2), 1-20.

Lamrani & Abdelwahed. (2019). Game-based learning and gamification to improve skills in early years education. *Computer Science and Information Systems*. 17. 43-43.

Leiva, G. M., Marcano, N., & de Durán, J. A. (2017). Las competencias profesionales del docente de la etapa preescolar del nivel de educación inicial. *Omnia*, 23(2), 7-21.

Loperena Anzaldúa, M. A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de educar. Revista interinstitucional de investigación educativa*, 9(18), 307-327.

López, M.& Gonzáles, M (2005). Inteligencia emocional. (6.ed.). Colombia. Editorial Gamma S.A

López-Raventós, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura*, 8(1),1-15.

Lorente E (2014) Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes. Universitat de Valencia

Martínez González, A., Inglés Saura, C., Piqueras Rodríguez, J. & Oblitas Guadalupe, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1)

MEN (1997) Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Bogotá

MEN (2017) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, Bogotá

Meneses, & Monge (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2),113-124

Meza, L. B., & Rodríguez, K. D. L. (2020). Nivel de competencias TIC de docentes de preescolar. *Infancias imágenes*, 19(1).

Mieles, Henríquez & Sánchez (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59.

Moncada & Chacón (2012). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (21),43-49

Muñoz, A., & Chávez, L. (Julio, 2013). Empathy: A unique concept? Colombia: *Revista Katharsis*. No. 16, ISSN 0124-7816.

Ocampo, L. & Salas, M. (2019). Formulación Proyectos La formulación de proyectos desde la perspectiva de los derechos humanos en el caso de la niñez y la Adolescencia en Costa Rica. *Revista Nuevo Humanismo*. 6. 23. 10.15359/rnh.6-2.5.

Ochaita Alderete, E., & Espinosa Bayal, M. Ángeles. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46

OEI Organización de Estados Iberoamericanos (2018) Planeación pedagógica, Bogotá

OEI Organización de Estados Iberoamericanos (2021) Nota de prensa: ‘Juega como Chica’, los videojuegos son para mujeres
<https://oei.int/oficinas/costa-rica/notas-de-prensa/juega-como-chica-los-videojuegos-son-para-mujeres>

Olvera, Y., & Gea, M. (2020) La realidad aumentada y los medios digitales basados en neurodidáctica aplicados a la educación preescolar. *Comité Científico ANDIAC*, 95.

Papadakis S, Kalogiannakis M, Zaranis N (2018), Educational apps from the Android Google Play for Greek preschoolers: A systematic review, *Computers & Education*, Vol 116, P 139-160

Papalia, Wendkos y Duskin, (2001) Desarrollo humano octava edición

Pineda Martínez, E. O., & Orozco Pineda, P. A. (2018). Estado del arte y abordaje del concepto de ludificación en el aprendizaje en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 17(2), 147–162.

Posso Menco, Laura, & Vega C., Jair (2015). El derecho a la protección en el imaginario de niños y niñas en el departamento del Atlántico (Colombia). *Investigación & Desarrollo*, 23(1), 139-164.

Requena, Begoña & McMullin, Karen. (2015). Videojuegos para la inclusión educativa. *Digital Education Review*. 27. 122 - 137.

Rojas, L. (2021) Los videojuegos una herramienta digital en el proceso enseñanza-aprendizaje en los niños de preescolar. Recuperado: de <https://repository.usta.edu.co/>

Ruiz Díaz, N. y Ruiz, R. (2020). Oportunidades y desafíos del teléfono móvil en el aula y la educación. *Revista Científica en Ciencias Sociales UP*. 2(1):81-88.

Salamanca Nuván, L. J. (2012). Desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de grado 0 a través del juego.

Schiller, P. (2015). La capacidad cerebral en la primera infancia. España. Editorial NARCEA, S.A,

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441

Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre Económico*, 4 (7). Recuperado a partir de <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1410>

Troncoso Gabriela. (2005). Desarrollo de habilidades sociales en niños, niñas y jóvenes internos en hogares de menores en protección simple.

UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid.

Vásquez Puelles, F. E. (2019). Iniciación de empatía en preescolares de cinco años de una institución educativa pública inicial, Lima. 2018.

Zabala, A. F., & Palacios, E. G. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13-22.

Zambrano, S. B., Burbano Fajardo, D. A., & Venet, M. (2017). La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta. *Psicogente*, 20(37), 55-69.

APÉNDICES

Apéndice A. Consentimiento informado

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL MARCO DEL DESARROLLO DEL PROYECTO:

Desarrollo de la participación social en el preescolar, mediante una propuesta didáctica que incorpora el uso mediado del videojuego.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Con base en lo establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, por lo cual se garantiza la prevalencia de derechos a niños, niñas y adolescentes, usted deberá conocer acerca de esta investigación y aceptar la participación de su hijo (a) en ella si lo considera conveniente. Por favor lea con cuidado:

1. El objetivo y la justificación de la investigación

Su hija integra un grupo escolar que, de acuerdo a un diagnóstico previo realizado, se considera pertinente para promover y orientar los procesos de formación y aprendizaje en el contexto escolar. Ante ello, el docente Gabriel Ortiz del grado preescolar, a partir del diagnóstico señalado, implementará una secuencia didáctica diseñada en el marco de la maestría en informática para la educación de la Universidad Industrial de Santander UIS, que facilite a los estudiantes del grado preescolar de la institución educativa Gabriela Mistral entender su papel como ciudadano que aporta a la participación social. En consecuencia, esta investigación servirá de referente para apoyar la transformación de las prácticas pedagógicas del aula beneficiando a los estudiantes y a la sociedad en general.

2. Los procedimientos y propósitos

Si usted acepta la participación de su hija tenga en cuenta que podrá ser filmada, grabada y fotografiada durante el desarrollo de la investigación cuando: i) Se aplique el diagnóstico inicial, el cual permitirá identificar el nivel de comprensión y apropiación de las competencias socioafectivas; ii) La implementación de la secuencia didáctica que posibilitará la recolección de información respecto a la pertinencia de la misma incluyendo lo que ellas expresen y dibujen y iii) La consolidación de los resultados que arrojará datos sobre los logros alcanzados en la experiencia escolar.

3. Molestias o riesgos esperados

Debido a que su hija participará en esta investigación, en ocasiones podría sentirse incómoda con los registros de video, audio o fotográficos situación que se podrá ir superando con la colaboración del docente durante el desarrollo de la actividad escolar; asimismo, el docente seguirá motivando a la estudiante para que encuentre en este ejercicio pedagógico la oportunidad de potenciar sus competencias básicas.

4. Los beneficios

El estudio y sus resultados posibilitarán no solo el desarrollo de competencias socioafectivas de la estudiante sino que apoyarán a la transformación de las prácticas pedagógicas de preescolar, lo cual representa un aporte para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en la institución educativa Gabriela Mistral.

5. La garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda

Usted puede preguntar personalmente o por escrito hasta su complacencia todo lo relacionado con el estudio y la participación de su hija en él.

6. Libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y que su hijo (a) deje de participar en el estudio

Es importante que tenga claro que su hija participa de manera voluntaria en el estudio y si usted lo considera pertinente puede retirarla del mismo sin ninguna afectación a su rendimiento académico.

7. Privacidad y anonimato

El nombre de su hija no será revelado en el estudio y se manejará una codificación para cada participante que garantice la confidencialidad de la información. Además, los datos obtenidos mediante el estudio serán utilizados en escenarios académicos y con fines únicamente investigativos.

8. El compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio, aunque esta pudiera afectar la voluntad de su hija para seguir participando.

En caso de que se presenten situaciones adversas que amenacen los derechos de su hija será informado oportunamente, aunque eso signifique que sea retirado del estudio.

9. Autorización para el uso de imágenes, audios y videos obtenidos en este estudio

Como se mencionó anteriormente los videos, audios y fotografías podrán ser utilizados en páginas web administradas por las instituciones mencionadas, como apoyo para conferencias, ponencias, talleres y publicaciones en libros y otros textos académicos derivados del proyecto de investigación.

10. Contacto del investigador

Si tiene alguna inquietud relacionada con la participación de su hijo en el proyecto de investigación, se puede comunicar al correo electrónico: gabrielmauricio.ortiz@gmail.com

(Marque con una X si autoriza o no autoriza y firme en caso de autorizar)

Autoriza: Si ___ No: ___ _____

11. Aceptación

Con fecha _____ habiendo comprendido lo anterior usted acepta que su hija participe en la experiencia educativa a realizar en el marco del proyecto titulado: "Desarrollo de la participación social en el preescolar, mediante una propuesta didáctica que incorpora el uso mediado del videojuego".

Nombre de la estudiante

Nombre del representante legal de la estudiante

Firma

Nombre del docente

Firma

Datos del docente ejecutor de la experiencia educativa con quien se podrá comunicar:

Nombre: **Celular:** **Correo Electrónico:**

Apéndice B. Caracterización de estudiantes. Formato Mintic, 2020

Características demográficas y preferencias de comunicación en niñas de preescolar institución educativa Gabriela Mistral de Bucaramanga

¡Hola! Te quiero contar que nosotros los profes también estamos constantemente estudiando e investigando diferentes maneras para interactuar y trabajar en que tu aprendizaje sea cada vez más significativo. Ahora mismo estoy participando en un proceso donde busco fortalecer mis competencias y así poder construir recursos digitales que apoyen y dinamicen nuestras clases. Por eso, ahora requiero de tu colaboración ¿cómo?, respondiendo con sinceridad esta ficha, que me permitirá conocer un poco más de tu contexto e intereses. Ten en cuenta que la información que me proporciones solo tendrá como fin enriquecer mi investigación ¡Muchas gracias!

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha de nacimiento: _____

Zona en la que vives (barrio o comuna) _____

¿Con _____ quién _____ vives?

¿Qué es lo que más te gusta hacer y te sientes feliz al hacerlo?

¿Qué no te gusta hacer o te genera descontento o aburrimiento?

¿Recuerdas alguna actividad de aprendizaje que te haya gustado y que recuerdes por ser diferente?

¿Con qué tipo de contenidos digitales interactúas más?

Videos _____

Audios _____

Memes _____

Mensajes de voz _____

Redes sociales _____

Videojuegos _____

Personajes _____

Otro _____

¿Tienes acceso a internet? ¿De qué tipo?

¿Qué tipo de dispositivos electrónicos hay en tu hogar?

Celular _____

Televisor _____

Computador _____

Tablet _____

Radio _____

Consola de videojuegos _____

Otro _____ ¿Cuál? _____

¿Cuánto tiempo pasas o tienes acceso a estos dispositivos diariamente?

0-2 horas _____

2-4 horas _____

4-6 horas _____

Más de 6 horas _____

¿Con quién compartes estos dispositivos?

¿Cómo te llamaría más la atención aprender el contenido de mi clase?

¿Conoces las redes sociales, o sabes que son las redes sociales?

¿Te gustaría recomendarme algún videojuego, video, canción, red social?

Apéndice C. Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil revisada

4 años y 1 día a 5 años, 11 meses y 29 días

Proceso	Dimensión	N°	Ítem	Método de observación
RELACIÓN CON LOS DEMÁS	Comunicación	1	Realiza un dibujo y hace una descripción de lo que dibujó.	Cuando hace un dibujo, es capaz de describir lo que dibujó.
		2	Sus dibujos representan cada vez con más detalle lo que él quiere o muestran un conocimiento más preciso de la realidad.	Logra comunicar con mayor detalle y precisión las formas que dibuja. Por ejemplo: cuando dibuja un carro, incluye detalles como retrovisores, luces, ventanas, pasajeros, color, llantas, rines, etc.
		3	En los juegos de representación el personaje y la situación se reconocen por secuencias de acciones y gestos.	Sin necesidad de escuchar los diálogos de un juego, el adulto podría reconocer de que se trata el juego y que personaje representa el niño.
	Interacción	4	Propone a su grupo familiar o de conocidos, actividades que le gustan.	Por ejemplo: si le gusta jugar con la pelota, le propone a su cuidador que juegue con él, o si le gusta salir al parque, pide que salgan a jugar con él.
		5	Puede permanecer haciendo actividades que él disfruta por al menos 15 minutos.	Excepto mirar la televisión, videos o juegos electrónicos.
		6	Planea con otros niños la organización de juegos de roles complejos (personajes).	Por ejemplo: organiza o propone juegos de roles que implican varios personajes y que las acciones del personaje van de acuerdo a cada rol (el veterinario cuidando animales, el panadero vendiendo pan, los héroes persiguiendo a los villanos, etc.).
		7	Acepta sugerencias de los demás en el juego y aplaza sus deseos.	Por ejemplo: acepta que otro diga "mejor hagámoslo así".
	Construcción de normas	8	Explica las consecuencias que tiene incumplir una norma establecida.	Por ejemplo: si se le pregunta ¿por qué no debes salir del salón en horas de clase? El niño responde: "porque me regañan".

44

4 años y 1 día a 5 años, 11 meses y 29 días

Proceso	Dimensión	N°	Ítem	Método de observación
RELACIÓN CONSIGO MISMO	Identidad	9	Reconoce las diferencias físicas entre un hombre y una mujer.	Por ejemplo: si el niño está armando un rompecabezas con figuras humanas, reconoce qué partes van en una mujer y qué partes en un hombre.
		10	Reconoce sus fortalezas y debilidades: es capaz de decir para qué es bueno y qué le cuesta trabajo.	*
	Social	11	Manifiesta emoción ante acontecimientos familiares, sociales, culturales, deportivos o políticos de su grupo social.	Por ejemplo: emoción ante un partido de Colombia, un carnaval, el cumpleaños de algún familiar cercano, etc.
		12	Reconoce que los demás pueden sentir emociones y tener pensamientos.	Por ejemplo: el niño se puede "poner en los zapatos del otro" y reconocer cómo se siente esa persona o si un adulto expresa miedo ante una situación él comprende que puede ser una situación peligrosa o insegura.
	Autoestima	13	En la vida cotidiana, no se muestra excesivamente preocupado o temeroso.	Se muestra tranquilo en su cotidianidad. Por ejemplo: no requiere que le reconforten de manera permanente, tampoco hace preguntas en repetidas ocasiones como ¿pero si regresas cierto? ¿Sí me van a recoger?
		14	No se lastima a propósito.	*
	Manejo Corporal	15	Utiliza elementos como: pelotas, bastones, triciclo, etc., controlando fuerza y dirección.	Por ejemplo: cuando juega a la pelota con el niño, él puede recibirla y devolverla con coordinación.

45

4 años y 1 día a 5 años, 11 meses y 29 días

RELACIÓN CON EL MUNDO	Proceso	Dimensión	Nº	Ítem	Método de observación
	Conocimiento de los objetos		16	Aunque sean diferentes, puede relacionar los objetos por sus usos comunes.	Por ejemplo: una botella y un vaso, aunque sean diferentes, sirven para beber líquido, una bolsa y una maleta son diferentes pero ambas sirven para guardar cosas, etc.
			17	Reconoce espacios y relaciones espaciales en una hoja de papel.	Cuando dibuja en una hoja en blanco respeta las proporciones, tamaños y manejo del espacio. Por ejemplo: dibuja una línea recta conservando su dirección, no dibuja por fuera del espacio de la hoja. Tampoco realiza dibujos sobredimensionados o excesivamente diminutos.
	Relaciones de causalidad		18	Explica de manera detallada por qué hizo algo.	Puede explicar que lo llevo a hacer algo, por ejemplo: si se le pregunta ¿Por qué desarmaste el camión? El niño responde: "porque quería saber cómo funciona".
	Representación de la realidad social		19	Identifica objetos asociados con las celebraciones locales o nacionales.	Por ejemplo: pesebre-navidad, camiseta de Colombia-partido de fútbol, etc.
			20	Reconoce personajes de la historia, la vida local o nacional.	Por ejemplo: los jugadores de la selección Colombia, el presidente, el médico de la vereda, el panadero, etc.

Nombre de la niña _____ Fecha de valoración _____

Fecha de nacimiento _____ Edad _____ Resultado _____

Edad	Relación con los demás					Relación consigo mismo				Relación con el mundo		
	Comunicación		Interacción		Construcción de normas	Identidad		Autoestima	Manejo corporal	Conocimiento de los objetos	Relaciones de causalidad	Representación de la realidad social
3-4	Verbal	No verbal	Independencia	Cooperación	Autonomía	Personal y de género	Social					
1												
2												
3												
4												
5												
4-6												
1												
2												

Apéndice D. Cuestionario de fortalezas y dificultades

Cuestionario de fortalezas y dificultades (SDQ)

Por cada ítem marque la casilla no es cierto, algo cierto o totalmente cierto, según el comportamiento de la niña. Es muy importante que responda a todos los ítems de la mejor manera, aunque no esté totalmente seguro o le parezca extraño lo que se pregunta.

Por favor responda con base en el comportamiento presentado por la niña durante las últimas dos semanas del año escolar.

Nombre: _____

Fecha de nacimiento: _____ fecha de la aplicación: _____

Especifique si es docente o familiar quien resuelve el cuestionario: _____

Ítems	No es cierto	Algo cierto	Totalmente cierto
Considerada con los sentimientos de otras personas			
Inquieta, hiperactiva, no puedo quedarme quieta por mucho tiempo			
A menudo se queja de dolor de cabeza, malestar estomacal o malestar general			
Comparte fácilmente con otras niñas y niños (golosinas, juguetes, lápices, etc.)			
A menudo tiene rabietas o mal genio			
Bastante solitaria, tiende a jugar sola			
Generalmente obediente, usualmente hace lo que los adultos solicitan			
Muchas preocupaciones, a menudo se ve preocupada			
Ayuda si alguien está herido, molesto o se siente enfermo			
Constantemente inquieta o retorciéndose			
Tiene al menos una buena amiga			
A menudo pelea con otros niños o los intimida			
A menudo infeliz, desanimada o llorosa			
Generalmente gusta a otros niños			
Se distrae fácilmente, su concentración deambula			
Nerviosa o sudorosa ante situaciones nuevas, pierde la confianza fácilmente			
Amable con niños más pequeños			
A menudo miente o engaña			
Acosada o amenazada por otros niños			
A menudo se ofrece como voluntaria para ayudar a otros (familiares, docentes, otros niños)			
Piensa bien antes de actuar			
Toma cosas de la casa, de la escuela o de otros lugares			
Se lleva mejor con adultos que con otros niños			
Muchos miedos, se asusta fácilmente			
Realiza las tareas hasta el final, buena capacidad de atención			

Apéndice E. Entrevista de títeres para evaluar autoconcepto

Autoconcepto

La entrevista con títeres es una medida establecida para evaluar el autoconcepto de los niños y niñas, los elementos de la entrevista se basaron en Krettenauer (2013) y Marsh, Ellis (2002). Se evalúan las dimensiones prosociales de ayudar, compartir y consolar, así como las habilidades físicas y verbales en 18 ítems.

Para cada ítem dos títeres idénticos declaran información opuesta, las niñas escogen la declaración del títere con la que se sienten más identificadas. Al usar títeres idénticos nos aseguramos de que los niños respondan con base en las declaraciones en lugar de la apariencia de los títeres. Para reducir los efectos de transferencia, intercambie las marionetas después de cada dos preguntas.

Lea cada oración de manera afirmativa y negativa con cada títere y pregunte: “¿Y tú? ¿Eres más como este títere o como este títere?” “¿Te pareces un poco o mucho a este títere?” “¿Eres a veces como este y a veces como aquél?”

Marque una (X) en cada casilla con la que la niña se sienta más identificada

Nombre: _____

Ítems	Afirmativa	Negativa
Me gusta compartir mis colores		
Me gusta compartir mis juguetes con otras niñas		
Cuido que todos reciban la misma cantidad		
Me gusta dejar a otros niños jugar con mis juguetes		
Me gusta consolar a un niño, incluso si fue malo conmigo una vez		
Dejo de jugar mi juego favorito para consolar a un niño que está llorando		
Consuelo a un niño incluso cuando el haya empezado a pelear		
Me gusta ayudar a ordenar el área de juegos		
Me gusta ayuda a doblar la ropa		
Me gusta ayudar a poner la mesa en casa		
Me gusta ayudar a lavar los platos		
Me gustaría ser fuerte		
Puedo correr muy rápido		
Puedo saltar muy lejos		
Me gusta corretear		

Disfruto mirando libros		
Disfruto escuchando historias		
Me gusta cuando las personas me leen un cuento		

Apéndice F. Adaptación del experimento de Smith, Blake, and Harris (2013) para evaluar la empatía, conducta prosocial y la toma de perspectiva

Empatía

Golpe en la rodilla

En el experimento de golpe en la rodilla el experimentador fingió haberse golpeado accidentalmente la rodilla con la mesa. Expresó dolor frotándose la rodilla y mostrando una expresión facial dolorosa mientras decía "Oh, me he golpeado la rodilla". Esta fase tuvo una duración de aproximadamente 5 segundos. Luego continuó simulando dolor durante aproximadamente 7 segundos adicionales y luego agregó: "Hmm, eso dolió". Luego, siguió una fase de disminución del dolor ("Ya no me duele").

El comportamiento se clasificó inicialmente en una escala de 3 puntos: 1 = ninguna ayuda, 2 = poca ayuda, 3 = ayuda. No ayuda se definió como la ausencia de cualquier respuesta verbal o de acción. Poca ayuda comprendía consuelo limitado ("está bien"), respuestas autorreferenciales ("también me he lastimado la rodilla una vez") y consejos verbales ("ten cuidado").

Se asignó una clasificación de 3 cuando los niños brindaron ayuda activamente (p. ej., retirar la mesa) o ofrecieron su ayuda activa ("tenemos un botiquín para atender accidentes").

Marque la casilla correspondiente a la respuesta observada en el niño o la niña

Ayuda	Poca ayuda	No ayuda

Conducta prosocial

Se usa una tarea de costo de respuesta en la cual el experimentador y la niña realizan un juego competitivo, la niña resolvía un rompecabezas y el experimentador coloreaba la imagen del rompecabezas, durante el juego el experimentador tira 10 colores justo cuando a la niña le faltan 4 piezas para resolver el rompecabezas, esta situación representa de manera simultánea una ventaja para ganar o una oportunidad de ayudar. El comportamiento de las niñas fue codificado en una escala de 4 puntos, 1 = no ayuda, 2 = poca ayuda, 3 = ayuda moderada, 4 = ayuda inmediata. Los resultados se codifican en la siguiente tabla

Las indicaciones fueron "Oh" (pausa de siete segundos), "Ahora no puedo seguir dibujando" (pausa de siete segundos), "Ok, entonces recogeré rápidamente los colores". Si el niño ayudó en algún momento, no se dan más indicaciones. Si el niño no ayudaba, el experimentador recogía los colores después de la última indicación. El juego termina con el niño ganando. El comportamiento del niño se calificó en una escala de 4 puntos, 0 = sin reacción; 1 = ayuda breve (p. ej., "Tienes que recogerlos"); 2 = ayuda moderada (recoge algunos colores o solo ayuda después de la segunda indicación); 3 = ayuda intensiva e inmediata.

Rompecabezas vs colorear

Después de que se hayan compartido los stickers el número de ítems en cada hoja se escribe en las casillas correspondientes, en caso de que no se comparta ninguno se debe escribir el numero en la casilla de ninguna niña, el número de ítems representa el interés por compartir adoptando una perspectiva propia (ninguna niña) o la perspectiva centrada en el otro (niña con mal estatus económico y niña con buen estatus económico).

Stickers

Niña mal estatus económico	Niña buen estatus económico	Ninguna niña

Apéndice G. Test de solución de problemas sociales de Rubin and Krasnor, 1983

El test de resolución de problemas sociales en escenarios fue adaptado del trabajo de Rubin y Krasnor (1983). Los dos escenarios emparejados por género tratan sobre cómo un niño o niña podría obtener un juguete o materiales de dibujo

Las respuestas se agrupan en categorías de comportamiento prosocial, intervención de una autoridad, controversia, manipulación y chantaje



Al iniciar la aplicación del test se le presentan a la niña las imágenes y se procede a leer el siguiente enunciado:

Mira esta es Diana, ella está jugando con el único unicornio que hay en el salón de preescolar. Y esta es Manuela, a ella también le gustaría tener el unicornio y jugar con él. ¿Qué puede Manuela decir o hacer para conseguir el juguete que tiene Diana?

Cada vez que se dé una respuesta interroga de la siguiente manera ¿Si eso no funciona que más podrías decir o hacer? Anote las respuestas en el cuadro de abajo. Termine la prueba en el momento en que el niño o la niña no de más respuestas o diga que no sabe qué hacer

Continúe la prueba con la presentación de la siguiente imagen y lea el enunciado:

Mira esta es Marcela, ella está recortando unas alas con la cartulina azul que hay en el salón de preescolar. Y esta es Angie, a ella también le gustaría hacer unas alas azules con la cartulina. ¿Qué puede Angie decir o hacer para conseguir la cartulina que tiene Marcela?

Cada vez que se dé una respuesta interrogué de la siguiente manera ¿Si eso no funciona que más podrías decir o hacer?

Anote las respuestas en el cuadro de abajo

Termine la prueba en el momento en que el niño o la niña no de más respuestas o diga que no sabe qué hacer

Apéndice H. Criterios para la valoración de instrumentos

Criterios para la valoración de instrumentos usados en la investigación desarrollo de la participación social en preescolar mediante una propuesta didáctica que incorpora el uso mediado del videojuego

Los instrumentos que se presentan a continuación han sido seleccionados con el fin de dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación que se relaciona con identificar las condiciones iniciales que presentan las niñas y los niños de preescolar en relación con la participación social.

En la investigación la participación social se ha operacionalizado en cinco componentes, que dan cuenta de que la organización y el trabajo de grupo brindan un espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro.

Es a través de la participación que se promueven relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo mediante el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece (MEN, 1997).

Esta participación social promueve la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal.

De esta manera se establecen las dimensiones que configuran la participación social para el diseño de esta propuesta:

Autoconcepto

El autoconcepto es una representación consistente de uno mismo, de acuerdo a esta teoría las experiencias personales dan la base para su desarrollo, Es decir los niños y las niñas desarrollan su autoconcepto con base en sus experiencias sobre sus propias reacciones y acciones.

En los preescolares podemos observar que tienden a pensar en sí mismos en términos demasiado positivos, suelen decir que ellos son excelentes en todo lo que hacen y sobreestimar sus habilidades, con el transcurso de experiencias y el paso de la edad el incremento del autoconcepto se ajusta en línea con criterios externos.

Toma de perspectiva

La toma de perspectiva se define como la representación del niño y la niña acerca de la perspectiva y sentimientos de los demás a partir de lo que observa, de la información verbal o de la información

accesible desde la memoria. La consideración de la toma de perspectiva responde a las situaciones en las que se promueve el desarrollo de la adopción de perspectiva centrada en uno mismo, la adopción centrada en el otro y la adopción combinada de perspectivas.

Empatía

La empatía se considera como la respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Implica además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. La empatía resulta importante para responder a las necesidades de otros, compartir los estados emocionales de otros y motivar una respuesta prosocial.

Conducta prosocial

La conducta prosocial es aquella conducta voluntaria y con intención de beneficiar a otros. A través de interacciones sociales los niños son capaces de coordinar sus necesidades con las necesidades de otros, reconocen los aspectos sociales en su comportamiento, a través de su propio comportamiento hacia los demás encuentran solución a sus problemas y los de los demás.

La conducta prosocial puede ser clasificada en tres diferentes dominios: necesidad de brindar ayuda, necesidad de consuelo para reducir el estrés emocional y un deseo material lo cual lleva a compartir.

Habilidades sociales

Desde una perspectiva de solución de problemas las habilidades sociales permiten a los niños aprender a negociar en una situación controvertida para encontrar una solución aceptable socialmente a sus necesidades

Listado de instrumentos diagnósticos:

Aplicación de encuesta sobre características demográficas y preferencias de comunicación,
Adaptación formato Mintic

Aplicación de escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil revisada

Cuestionario de fortalezas y dificultades administrado a familiares

Formato de entrevista adaptados de la propuesta de Sticker R, 2021 para evaluar las dimensiones del autoconcepto moral en niños de preescolar

Adaptación del experimento de Smith, Blake, and Harris (2013) para evaluar la empatía, conducta prosocial y la toma de perspectiva

Test de solución de problemas sociales de Rubin and Krasnor, 1983

Datos del evaluador

Nombre y apellidos

Cargo

Último título de obtenido

Áreas de interés Docencia y pedagogía, Educación inclusiva y discapacidad.

Otras direcciones. Monografías de pregrado Licenciaturas.

Ciudad Bucaramanga País Colombia

Institución Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB

Ficha de evaluación

CRITERIOS EVALUAR	A	OBSERVACIONES	SUGERENCIA	CALIFICACION
Coherencia entre la fundamentación teórica y los instrumentos logrados		Los instrumentos demuestran coherencia entre lo teórico y práctico, además que responden a los objetivos planteados.	Ninguna.	4

Pertinencia de los instrumentos en relación con el objetivo del Proyecto.	Los instrumentos son pertinentes a lo planteado desde la intencionalidad del objetivo de la investigación.	Ninguna	4
Flexibilidad	El vocabulario que se usa es el adecuado para la edad de la población a trabajar	Ninguna	4
Eficacia	Los instrumentos denotan coherencia en relación con las actividades propuestas frente a los objetivos planteados	Ninguna	4
Consistencia interna de los instrumentos	Los instrumentos son claros y denotan la pertinencia de los resultados que se quieren obtener.	Ninguna	4
Transferibilidad del producto	Los instrumentos se pueden implementar en otras poblaciones	Ninguna	4
Validez	Los instrumentos planteados permiten obtener con precisión la información que se requiera para el proceso de investigación	Ninguna	4
Total			4

Sinopsis de su evaluación académica o científica

Al momento de revisar los instrumentos, se observa la pertinencia de los mismos teniendo en cuenta el objetivo que se quiere alcanzar en el proceso de investigación, además, que el diseño de cada uno de los formatos utilizados permite que sean ejecutados con la población sin dificultad y que su participación sea la adecuada.

Es de anotar que los instrumentos son claros, dinámicos organizados y pertinentes, y se pueden utilizar en otras poblaciones ya que presenta flexibilidad en los mismos.

Recoge lo fundamental de sus comentarios sobre el trabajo analizado. Destaca los aportes, vacíos o limitaciones contenidos en el material analizados

Apéndice I. Firmas de consentimiento informado

10. Contacto del investigador

Si tiene alguna inquietud relacionada con la participación de su hijo en el proyecto de investigación, se puede comunicar al correo electrónico gabrielmauricio.ortiz@gmail.com.

(Marque con una X si autoriza o no autoriza y firme en caso de autorizar)

Autoriza: Si ☒ No: ☐

Firma del representante legal del estudiante

11. Aceptación

Con fecha 77 de agosto 2022 habiendo comprendido lo anterior usted acepta que su hija participe en la experiencia educativa a realizar en el marco del proyecto titulado "Desarrollo de la participación social en el preescolar, mediante una propuesta didáctica que incorpora el uso mediado del videojuego".

Nombre de la estudiante

Nombre del representante legal de la estudiante

Firma

Nombre del docente

Firma

Datos del docente ejecutor de la experiencia educativa con quien se podrá comunicar:

10. Contacto del investigador

Si tiene alguna inquietud relacionada con la participación de su hijo en el proyecto de investigación, se puede comunicar al correo electrónico gabrielmauricio.ortiz@gmail.com.

(Marque con una X si autoriza o no autoriza y firme en caso de autorizar)

Autoriza: Si ☒ No: ☐

Firma del representante legal del estudiante

11. Aceptación

Con fecha 17 Agosto 2022 habiendo comprendido lo anterior usted acepta que su hija participe en la experiencia educativa a realizar en el marco del proyecto titulado "Desarrollo de la participación social en el preescolar, mediante una propuesta didáctica que incorpora el uso mediado del videojuego".

Nombre de la estudiante

Nombre del representante legal de la estudiante

Firma

Nombre del docente

Firma

Datos del docente ejecutor de la experiencia educativa con quien se podrá comunicar:

Apéndice J. Casos críticos

[illegible]

Nombre de la niña: _____ fecha de valoración: 03/03/2022

Fecha de nacimiento: 26/04/2017 edad: 4 años 10 meses resultado: En riesgo

Relación con los demás					Relación consigo mismo				Relación con el mundo			
Comunicación		Interacción		Construcción de normas	Identidad		Autoestima	Manejo corporal	Conocimiento de los objetos	Relaciones de causalidad	Representación de la realidad social	
Verbal	No verbal	Independencia	Cooperación	Autonomía	Personal y de género	Social						
●	●	●	●			●		●				
●	●			●			●		●	●	●	●

resultado en riesgo

[illegible]

resultado en riesgo

[illegible]

Nombre de la niña _____ fecha de valoración 6/02/2022

Fecha de nacimiento 28/05/2017 edad 4 años 10 meses resultado En riesgo

Ad	Relación con los demás					Relación consigo mismo			Relación con el mundo			
	Comunicación		Interacción		Construcción de normas	Identidad		Autoestima	Manejo corporal	Conocimiento de los objetos	Relaciones de causalidad	Representación de la realidad social
	Verbal	No verbal	Independencia	Cooperación	Autonomía	Personal y de género	Social					
1												
5												

Apéndice K. Secuencia didáctica free play

Secuencia didáctica Free Preescolar ingamis 2022



Presentación:

La secuencia didáctica free play hace parte de un proceso de investigación que explora sobre la mediación de los videojuegos en el desarrollo de la participación social.

Para la definición de la participación social se han definido unos factores asociados los cuales se identifican como autoconcepto, empatía, toma de perspectiva, comportamiento prosocial y habilidades sociales.

En esta secuencia didáctica se desarrollan sesiones de trabajo de dos horas aproximadamente con cada uno de los factores siguiendo unos principios pedagógicos definidos.

	Propósitos: Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo	 Objetivos Ofrecer experiencias personales y grupales para favorecer la representación de sí mismo con base en su desempeño y criterios externos de valoración. Promover el desarrollo de la perspectiva acerca de otros centrada en sí misma y centrada en el otro Favorecer la respuesta emocional similar a la que otra persona está sintiendo Fomentar la conducta voluntaria de beneficiar a otros Encontrar soluciones aceptables a sus problemas sociales	 Referentes DBA Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás. Reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones. Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes. Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal
---	--	--	---

Antecedentes:

En el fomento de la participación social, la interacción es fundamental para que el niño y la niña construya y comparta significados, mediante ésta los niños son capaces de coordinar sus necesidades con las necesidades de otros, reconocen los aspectos sociales en su comportamiento, a través de su propio comportamiento encuentran solución a sus problemas y los de los demás.

Los niños y las niñas juegan a ponerse en el lugar del otro y disfrutan de representar situaciones de la vida social como una manera grupal de comprenderla, apropiarla o interrogarla. La interacción con el otro, con el par, se vuelve el centro de la acción; esto les implica encontrarse en medio de una comunidad.

Para un mejor desarrollo de la secuencia se sugiere tener en cuenta los principios pedagógicos presentados en el material anexo

Todas las secuencias didácticas se estructuran en tres (3) o cuatro (4) momentos, la actividad inicial de cada secuencia servirá para generar la disposición y motivación necesarias para el docente y el grupo de niñas y niños, conocer pre-saberes y brindar espacios de participación y reflexión. Estas actividades iniciales buscan que los niños y niñas se conozcan a sí mismos como individuos y tengan un sentido de pertenencia y responsabilidad en el grupo.

La segunda fase es en la que se presenta el desarrollo de la mediación de los videojuegos en éstas actividades a nivel general se busca que las niñas compartan su experiencia, es el foco en el que se

centrara la discusión y la reflexión, en el momento de su implementación es importante permitir la participación de todas las estudiantes enfatizando en que cada una de ellas tiene experiencias e ideas valiosas así como también es importante recordar las normas de convivencia y el comportamiento esperado para mantener la organización.

El tercer momento de las secuencias didácticas es una actividad de cierre en el que se busca establecer conexiones entre lo vivido durante la mediación con el juego y el objetivo del aprendizaje, es el momento en que se puede evaluar el impacto de la actividad, por ejemplo, dialogar sobre las conclusiones que establecen las niñas, aspectos positivos, aspectos por mejorar. También las actividades de cierre buscan que las niñas asuman una posición personal con respecto a un tema y la expongan a su grupo.

Sesión 1: Musicalidad

Objetivo: Favorecer el desarrollo del Autoconcepto a partir de:

Compartir y jugar con otras niñas a través de la música y los videojuegos

Disfrutar y apreciar la producción de melodías realizadas por el grupo de pares

Reconocer el ritmo que produce cada niña y la armonía que se logra en grupo

Valorar el aporte personal y grupal que realizan las niñas

Materiales para el aula:

Tarjetas con instrumentos musicales

Consola de videojuegos Wii con cuatro controles

Juego Wii Music

Pegatinas de diferentes instrumentos musicales

Cartulina, papel, lápices, colores

Videobeam

Amplificador de sonido

Actividad 1: Un concierto con la sirenita

1. Pida a los participantes que se unan en grupos de 4 integrantes. Dígales que les va a presentar a la sirenita y algunos instrumentos musicales que puede que conozcan o desconozcan. Pídales que escuchen con atención y se preparen para decir el nombre de esos instrumentos.

Para apoyar esta actividad se sugiere usar el enlace <https://view.genial.ly/606fb219b3cb480d2962159b/interactive-image-instrumentos-musicales>

2. En la medida que sean nombrados los instrumentos que se presentan en la imagen, pueden pasar a realizar la actividad de escucha de cada uno de estos. Recuerde pedirle al grupo que escuche con atención los sonidos de cada uno de los instrumentos musicales.

Al terminar de escuchar los instrumentos se sugiere preguntar por

¿Cuáles son los instrumentos que más disfrutas escuchar? ¿Por qué prefieres escuchar estos instrumentos?

¿Tienes algún instrumento musical en casa? ¿Cuál instrumento?

¿Tu familia te deja tocar este instrumento? ¿En casa te animan a tocar algún instrumento?

En caso de que la respuesta sea negativa ¿Por qué crees que no te dejan tocar instrumentos en casa?

Permita que algunas niñas voluntaria s de cada grupo compartan sus respuestas.

3. Presentar la canción, se sugiere usar el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=FIHgQMblzJ8>

Recuerde pedirle a cada grupo que escuche con atención e intente identificar algunos instrumentos que se presentan en el video.

Luego de escuchar la canción se sugiere hacer las siguientes preguntas para que algunos voluntarios de cada grupo compartan sus respuestas.

¿Conoces alguna canción en la que suenen muchos instrumentos?
¿Cómo te parece la música de la sirenita? ¿Por qué?

Actividad 2: Adivina el instrumento

1. Prepare las tarjetas con instrumentos musicales antes de empezar la actividad y pídale al grupo que formen cuatro grupos con la misma cantidad de integrantes. Se sugiere que las tarjetas tengan los mismos instrumentos musicales que se usaron en la actividad de un concierto con la sirenita para facilitar la representación.
 2. Escoja al azar algún integrante del grupo que va a representar corporalmente el instrumento musical que se encuentra en las tarjetas. Se espera que el grupo al que pertenece adivine el nombre del instrumento musical, en caso de que el grupo no reconozca el instrumento se puede pedir la participación a otro grupo para que lo identifique. Anime la participación pidiéndole a todos los grupos que digan el nombre del instrumento luego de que sea identificado y aplaudan a sus compañeras.
 3. Luego de realizar la mímica, la niña explicará los movimientos o elementos en los que se basó para representar el instrumento, a su vez su grupo le expresará su acuerdo o no en esta representación y le proporcionará un ejemplo de otra forma como puede hacerlo.
- Luego de realizar la representación se sugiere hacer las siguientes preguntas para que algunos voluntarios de cada grupo compartan sus respuestas.
- ¿Cómo te sientes al representar el instrumento frente a tus compañeras?
¿Hay algún instrumento que te hubiera gustado representar?
¿Por qué te hubiera gustado ese instrumento?

Actividad 3: Wii Music

1. Pida a los participantes que formen grupos de 4 integrantes. Dígales que usted les va a presentar un videojuego llamado Wii Music que sirve para compartir y conocernos más
 3. Prenda la consola, inicie el juego Wii Music, asegúrese de contar con un espacio libre y despejado que permita los movimientos durante la actividad. Se sugiere contar con un videobeam o una pantalla de televisor que facilite la visualización, además se sugiere usar un amplificador debido a que el juego es musical
 4. En el menú del juego diríjase al icono de clases y seleccione técnicas básicas, escoja un avatar para empezar el tutorial que permitirá mostrarle a los participantes como se lleva el ritmo y como se representan diferentes instrumentos. El primer instrumento a representar es el piano, lea las instrucciones del tutorial en voz alta y realice la secuencia propuesta por el juego, haga lo mismo con la guitarra, la trompeta y el violín.
 5. Luego de mostrar estos movimientos básicos asigne a algún grupo al azar para que sea el primero en participar, pídale a cada integrante que escoja un control. Recuerda motivar al grupo y aclarar que lo más importante es que te diviertas, sientas la música y te expreses con libertad.
 6. Ingresa en el modo improvisación, luego selecciona improvisación rápida y escoge un avatar para cada participante, escoge una canción y prepárate a jugar, luego de interpretar la canción ayúdale a los participantes en la creación de una caratula para guardar el video. Estos videos pueden ser compartidos al finalizar la sesión.
 7. Luego de que todos los participantes realicen la actividad se realizará un grupo focal atendiendo a las siguientes preguntas que tienen como propósito ahondar en la mediación tecnológica:
- ¿Qué hace a este videojuego divertido?
¿Cómo sabes que las niñas se están divirtiendo con el juego?
¿Por qué crees que este juego es agradable?
¿Cómo crees que este juego puede desarrollar el compañerismo?
¿Qué cosas descubriste jugando este videojuego?
¿Cómo te parece el sonido que se produce en el juego?
¿Cómo te pareció la canción que escogió la banda que formaron en el juego?

¿Cómo te parecieron las imágenes del juego?
 ¿Cómo te parecieron las animaciones del juego?
 ¿Te gustó realizar esta actividad? ¿Por qué? En caso de respuestas negativas preguntar ¿Por qué no?
 ¿Qué te imaginas cuando usas los controles en esta actividad?
 ¿Cómo podrías ayudar a las niñas para que suene mejor toda la banda?
 ¿Por qué sería importante que te dijeran cómo tocaste?
 ¿Para que serviría decirle a una niña que sonó mal su instrumento?

Actividad de cierre: Tengo una banda

1. Se van a ofrecer a las niñas hojas, stickers de diferentes instrumentos musicales, lápices y colores para que ellas hagan una creación en la cual se representen a sí mismas y a sus compañeras en la conformación de una banda musical.
2. Después de que terminen sus creaciones se preguntará al grupo sobre ¿Qué aspecto creen que se puede mejorar para hacer más divertida la actividad? y ¿Qué hacer para que todas las niñas se sientan bien participando en la actividad?
3. Presentar una rejilla de calificación para que las niñas en grupo con base en unas caritas evalúen su participación, las relaciones con sus compañeras en la actividad y el interés y motivación que sintieron durante la sesión.

	Fue muy divertido 	Me molestó 	Fue aburrido 	No me gustó 
Escuchar los instrumentos de la sirenita				
Ver el video de la canción: bajo el mar				
Representar los instrumentos con mímica				
Presentarme frente a mis compañeras				
Jugar el videojuego				
Usar los controles como si fueran instrumentos musicales				
Participar en la banda con las compañeras				
Responder a las preguntas que el profesor realizó				
Escuchar la opinión de mis compañeras				
Realizar la actividad manual que representa a las compañeras con los instrumentos musicales				
Formar y mantener el grupo con las compañeras				

Como cada pregunta va a ser evaluada por todo el grupo puede ahondar en los diferentes ítems para conocer los motivos por los cuáles se está calificando de esta manera.

Sesión 2: Mami ¿Dónde estás?

Objetivo: Apoyar el desarrollo de la empatía a partir de:

- Exponer a las niñas a diferentes estímulos que se relacionen con diferentes emociones
- Identificar el lenguaje no verbal que se relaciona con diferentes emociones, gestos y posturas
- Explorar las emociones que las niñas experimentan al empatizar con un personaje
- Explorar ambientes y comportamientos del personaje con los cuales se puede empatizar

Materiales para el aula:

- Amplificador de sonido
- Sonidos de diferentes ambientes, animales, cosas.
- Emoticones (10) rabia, tristeza, alegría, miedo, asco, desespero, cansancio, aburrimiento, asombro, amor.
- Caja para guardas los emoticones
- Cartulina, papel, lápices, colores, marcadores
- Videobeam
- Consola de videojuegos PlayStation Vita
- Videojuego Murasaki Baby
- Globos morados (1) por cada participante
- Soporte para globos (1) por cada participante

Actividad 1: ¡Escucha! ¿Qué es eso que suena?

1. Reúna el grupo de participantes en círculo y solicíteles que presten atención a diferentes sonidos que se van a presentar.
2. Presente los sonidos de ambulancia, lluvia, ruido de multitud, llanto de un bebe, ladrido de un perro, canto de pájaros, estadio, música de suspenso por un tiempo de 15 segundos.
3. Después de la presentación de cada sonido se pedirá a los participantes que relacionen éstos con alguna emoción para pasar a presentar un nuevo sonido.
4. Pregunte al grupo ¿Cómo se sienten para continuar con la actividad? Permita la participación voluntaria de algunos participantes y explore las emociones que se hayan generado.

Actividad 2: Emoticones

1. Presente una caja con emoticones o diferentes rostros que expresan emociones,
2. Escoja de manera voluntaria a los participantes que quieran participar, pídale que tomen una de estas caritas y la representen por medio de mímica a sus compañeras. El objetivo del grupo será reconocer la emoción que cada participante representa.
3. Luego de que se representen 10 diferentes emoticones, rabia, tristeza, alegría, miedo, asco, desespero, cansancio, aburrimiento, asombro, amor. El grupo responderá a lo siguiente:
 - ¿Cuál de las emociones que se representaron fueron fáciles de reconocer?
 - ¿Cuál de las emociones que se representaron fueron difíciles de reconocer?
 - ¿Por qué fue fácil?
 - ¿Por qué pudo ser difícil reconocer las emociones?

Actividad 3: Murasaki Baby

1. Presentar la imagen de la protagonista del juego Murasaki Baby
2. Explorar las ideas que se generan con la presentación del personaje:

¿De qué trata el juego? ¿Qué es el personaje? ¿Cuál es su objetivo?	
---	--



¿Qué sienten cuándo ven el personaje? ¿Por qué tiene esos colores? ¿Por qué lleva un globo en la mano?	
--	--

3. Realizar un sorteo para escoger a la niña que va a tener el turno de jugar.
4. Prender la consola Psvita y seleccionar el juego Murasaki Baby
5. Oprimir el botón de menú de la consola, seleccionar el icono de información para ingresar al manual de usuario.
6. Ir a la página 4 del manual para leer en voz alta información sobre el personaje y el juego. Ir a la página 5 del manual y explicar el funcionamiento de los controles táctiles del juego. Ir a las páginas 6, 7 y 8 del manual para conocer información sobre el globo morado, los ambientes y algunos consejos del juego. Ir a las páginas 12, 13, 14 y 15 del manual para conocer el funcionamiento del panel táctil posterior de la consola.
7. Iniciar una nueva partida y recordarle al participante, llevar de la mano a Murasaki usando la pantalla táctil frontal, cuidar el globo y usar la pantalla táctil posterior para realizar acciones en los diferentes ambientes.
8. Solicitarle al grupo de niñas que observe el juego, mientras que la jugadora lleva a Murasaki a través de los ambientes del primer nivel. Si la jugadora en algún momento se encuentra atascada puede pedir ayuda a sus compañeras, en caso de que no pueda continuar le pedirá ayuda al docente, se espera que el primer nivel pueda ser resuelto por la niña con ayuda de sus compañeras.
9. Luego de resolver el primer episodio se preguntará sobre los colores del juego, la experiencia de llevar de la mano al personaje usando la pantalla de juego, las emociones que se generaron, el temor o miedo que se pudo presentar durante la actividad.
Se sugiere realizar estas preguntas solo con la niña que jugó y solicitar al grupo de compañeras que escuchen las respuestas:
 ¿Qué hace a este videojuego divertido?
 ¿Cómo sabes que las niñas se están divirtiendo con el juego?
 ¿Cómo se superan los obstáculos del juego?
 ¿Qué te imaginas cuando juegas este videojuego?
 ¿En qué lugar se encuentra murasaki?
 ¿Cómo te afecta que se encuentre en ese mundo?
 ¿Cómo te gustaría que terminara el juego?
 ¿Con qué se asocian los diferentes colores del juego?
 ¿Cómo te sentiste llevando de la mano a Murasaki?
 ¿Cómo te pareció controlar el juego con la pantalla táctil?
 ¿En algún momento del juego sentiste miedo? ¿Me puedes contar cuándo?
 ¿Qué más sentiste durante el juego?
10. Brindar a las niñas una hoja en la que se encuentra Murasaki con su globo, lápices y colores
11. Solicitar a las niñas que representen el ambiente y dibujen los elementos del juego que hayan producido emociones, también dibujarán algún elemento de ayuda para que Murasaki pueda completar su aventura y encuentre a su mamá.
12. Luego de realizar el dibujo, algunas niñas voluntariamente lo presentarán a sus compañeras y expresarán las emociones que sintieron con el juego y la ayuda que pueden ofrecerle a Murasaki para que se sienta segura.

Actividad de cierre: El globo de las emociones

1. Dar a cada participante una hoja de cartulina para que representen, por un lado, el dibujo del momento de la actividad en que más se emocionaron y por el otro lado, el dibujo del momento de la sesión que menos les interesó.
2. Ofrecer a cada participante un globo morado inflado y pedirle que con marcador dibuje en éste algún emoticón.
3. Poner el globo en un soporte de globo y pegar en el tubo la hoja de cartulina de cada participante.
4. Solicitarles a las niñas que formen un círculo sentadas en el piso con sus globos y respondan a las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo te pareció la actividad?
 - ¿Por qué le recomendarías a otra niña que jugara Murasaki baby?
 - ¿Si tu estuvieras en el lugar de Murasaki cómo te sentirías?
 - ¿Qué aprendiste con las actividades realizadas?
 - ¿Cómo crees que el juego te puede enseñar a enfrentar el miedo?
 - ¿Cómo reaccionó Murasaki cuando interactuaban con ella?
 - ¿Cómo crees que se sintieron tus compañeras con las actividades realizadas? ¿Por qué crees eso?

Sesión 3: Considéralo

Objetivo: Apoyar el desarrollo de la toma de perspectiva a partir de:

Presentar diferente información verbal para el desarrollo de la perspectiva centrada en uno mismo

Observar diferentes situaciones para favorecer la adopción de la perspectiva centrada en el otro

Considerar el contexto, la información personal y de otros para desarrollar un enfoque combinado de perspectivas

Materiales para el aula:

Amplificador de sonido

Cartulina, papel, lápices, colores, tijeras

Videobeam

Consola de videojuegos o PC

Videojuego: Consider It 3

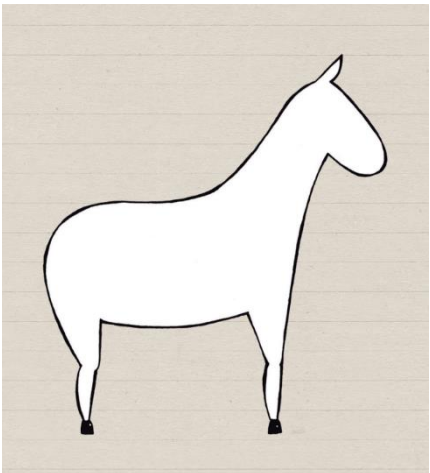
Tarjetas (12) con diferentes animales y/o personajes del interés de los participantes

Hojas impresas con la silueta del caceunvecaji, una por cada participante.

Piezas de rompecabezas con código QR, una por cada participante

Imágenes (3) de pastel para decorar y recortar

Actividad 1: ¿Quién soy yo?

Presentar el cuento quien soy yo https://www.youtube.com/watch?v=LZ2O3cShf_w	
Motivar la participación de las niñas, pidiendo que respondan con el nombre de un animal en el que se puede transformar el caceunvecaji cada vez que éste pide que le pongan diferentes elementos.	
Solicitar la participación de diferentes niñas en cada momento.	
Ofrecer en una hoja la silueta del caceunvecaji para que las participantes dibujen un animal con las características que quieran y le pongan un nombre.	

Actividad 2: Adivinanzas

1. Seleccionar de manera aleatoria a 8 participantes que ayudarán a su grupo a identificar el personaje
2. Disponer de tarjetas con diferentes animales y/o personajes (Pepa Pig, Paw Patrol, Naruto, Barbie, Polly Pocket, Mirabel, Mario) y mostrar una de éstas a alguna de las 8 niñas seleccionadas.
3. Pedirle a la niña que describa las características que observan de ese personaje a su grupo hasta que alguien logre adivinar de qué personaje se trata.
4. Luego de que alguien adivine se seguirá la actividad con otra niña realizando los puntos 2 y 3 hasta que se terminen las tarjetas.
5. Preguntar al grupo de niñas
 - ¿Cuál personaje y/o animal fue difícil de adivinar y cual fue fácil?
 - ¿Por qué fue fácil o difícil de adivinar?

Actividad 3: Considéralo

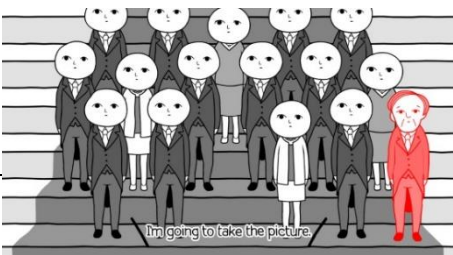
1. Presentar el juego Consider it 3, el juego en esta tercera entrega tiene como protagonista a una mujer, se pedirá a las niñas que le pongan un nombre al personaje femenino para participar en diferentes minijuegos.

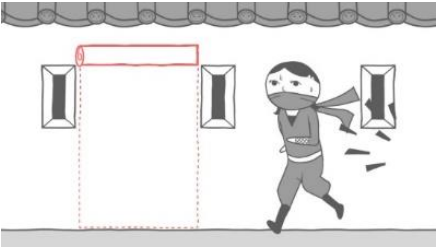
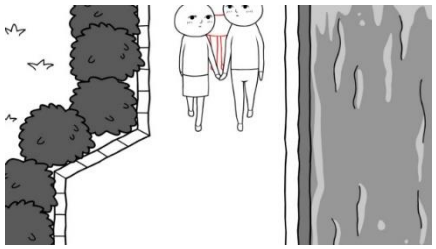
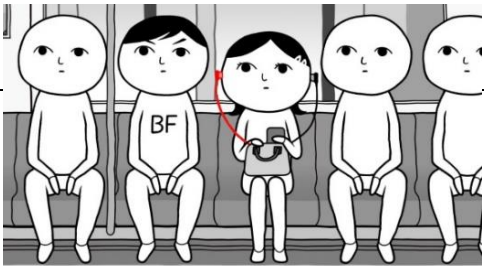
Considéralo es un juego para ser considerado sin preocuparse por lo que piensen los demás, es un juego que pone a prueba la conciencia social. La regla general del juego es decidir sobre qué hacer en diferentes situaciones moviendo el objeto rojo que se presenta en pantalla.

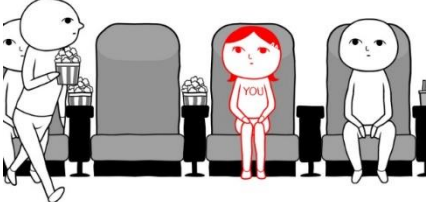
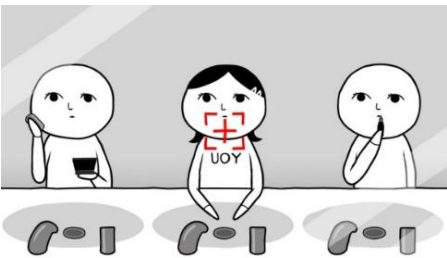
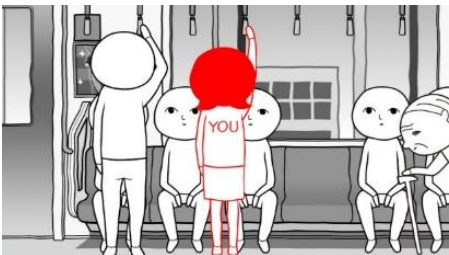
2. Consider it 3 se jugará de manera individual, luego de iniciar el juego se recomienda ir al modo de juego por capítulos que da acceso a todos los minijuegos y escoger los minijuegos recomendados que se encuentran subrayados en la tabla

Se recomienda que las niñas participen 3 veces en un mismo minijuego con el objetivo de que en la primera oportunidad observen el contexto o la situación que se presenta, la segunda vez que jueguen actúen de alguna manera con el personaje y la tercera vez realicen algo considerado.

Se sugieren los siguientes minijuegos por su complejidad para ser usados con niñas de preescolar:

	<u>Esperar en la línea</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? Esta clase de cosas pasan en cualquier tienda
	<u>Piernas</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? Estas cosas pueden pasar en el salón también, fíjate alrededor
	<u>Foto conmemorativa</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado?

	Premio para el mejor actor
	<u>Ninja</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? Todo está en el brazo
	<u>Saliendo adelante</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? Ellos están felices, pero yo no estoy feliz
	<u>Prender fuego</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? Golpe directo
	<u>Reloj cucú</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? Realmente no pude evitarlo
	<u>Fotogénico</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? Mejores amigas para siempre
	<u>Audífonos</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado?

	Hay una sensación de juventud que no se puede obtener de los inalámbricos
	<u>Ubicación</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? Una vez que te das cuenta, ya es demasiado tarde
	<u>Perfume</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? Oye, no es un repelente de insectos
	<u>Ventana</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? La clase de profesor que hace que te duermas cuando lo escuchas
	<u>Asiento libre</u> ¿Qué sería considerado? ¿Qué sería desconsiderado? Ser considerado requiere un poco de coraje

4. Luego de que se juegue por primera vez a un minijuego se va a pedir al grupo de niñas que describan la situación, identifiquen el objeto rojo y algunas posibles acciones a realizar con éste.

5. Dar la oportunidad de jugar por segunda vez y luego de este turno dar información relacionada con el contexto pero que no genere una instrucción directa sobre cómo actuar, esta información se encuentra después de las preguntas de la tabla.

5. Después de que se jueguen por tercera vez a los minijuegos propuestos, se preguntará a las niñas ¿Por qué sería importante ser considerado con otras personas? Se recomienda dar la oportunidad a varias niñas para que hablen desde su experiencia más allá del juego o en situaciones evocadas por el

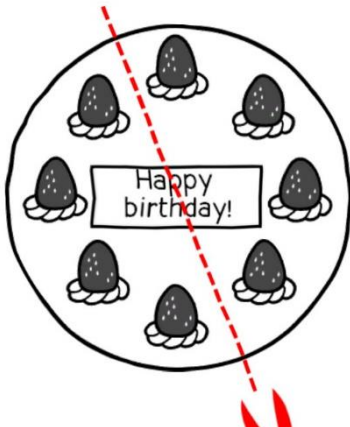
juego como por ejemplo el supermercado, el cine, la sala de la casa, la calle, el autobús, el salón de clases, el baño, el colegio.

Luego de que se realice la discusión sobre el comportamiento considerado y desconsiderado se recomienda realizar las siguientes preguntas para valorar la mediación tecnológica:

- ¿Qué hace a este juego divertido?
- ¿Cómo sabes que las niñas se divierten con el juego?
- ¿Qué historias se deben inventar para poder entender cada situación de los minijuegos?
- ¿Qué cosas descubriste jugando este juego?
- ¿Cómo te pareció controlar el juego moviendo el objeto rojo con el control?
- ¿Qué cosas te hace creer el juego cuando lo juegas?
- ¿Cuáles situaciones te parecen difíciles de entender? ¿Por qué te parecieron difíciles?
- ¿Cómo te parecieron las imágenes del juego?
- ¿Cómo te parecieron las animaciones del juego?
- ¿Cómo te parecieron los sonidos del juego?
- ¿Por qué crees que la protagonista del juego es una mujer?

Actividad de cierre: Torta de cumpleaños

1. Escoger al azar a 3 niñas para que cada una decore su torta
2. Dar las hojas y colores para que las niñas decoren las (3) tortas de cumpleaños
3. Luego de decorar las tortas, reunir a las niñas para que definan cómo van a recortar las (3) tortas para darle a todas sus compañeras un trozo de pastel.
4. Repartir las porciones recortadas por las niñas a cada una de sus compañeras
5. Luego de que reciban la porción de torta las niñas responderán a lo siguiente:

¿Cómo se sintieron al recibir la porción?		
¿Algunas niñas recibieron más que otras? Si la respuesta es afirmativa, indagar acerca del porqué se dio más torta a quien repartió y a las que percibieron la diferencia por qué piensan que se dio esa diferencia.		
¿Algunas niñas recibieron una torta más bonita que otra? Si la respuesta es afirmativa, indagar acerca del porqué perciben que unas porciones son más bonitas que otras, a qué creen que se debe ésta diferencia.		
¿Las niñas fueron consideradas al repartir los trozos de torta para todas? Si la respuesta es negativa indagar y contrastar esta opinión con la opinión de las niñas que decoraron y repartieron los trozos de torta con las niñas que perciben esa diferencia.		

Luego de realizar esta actividad el docente compartirá algunas golosinas con las niñas y regalará una pieza de un rompecabezas. Las piezas tendrán un código QR el cual llevarán a sus casas para escanear con un celular y tendrá la pregunta: ¿Por qué no es divertido ser desconsiderado con los demás? Esta actividad por fuera de la sesión de clase busca que las niñas compartan con su familia su perspectiva acerca de lo ocurrido en la sesión y respondan a la pregunta teniendo en consideración la perspectiva de algún familiar.

Se recomienda que las niñas envíen sus respuestas al grupo de preescolar por medio de un video o mensaje de audio



Sesión 4: Corredores espaciales

Objetivo: Apoyar el desarrollo de la conducta prosocial a partir de:
 Interactuar con otros brindando ayuda, consolando y compartiendo
 Coordinar las necesidades personales con las necesidades de otros
 Encontrar solución a problemas de los demás a través de su propio comportamiento

Materiales para el aula:
 Amplificador de sonido
 Cartulina, papel, lápices, colores, tijeras, pegamento, reglas
 Videobeam
 Consola de videojuegos o pc
 Videojuego: joggernauts
 Tiza
 Aros plásticos (8)

Actividad 1: Los pájaros viajan en grupo.

Esta actividad tiene como propósito ayudar a que las niñas reflexionen y demuestren sus pre-saberes con relación al comportamiento prosocial

1. Se expondrán imágenes de las migraciones de los gansos y se harán las siguientes preguntas:

¿Han visto como vuelan en grupo las aves?	
Algunas aves como los gansos vuelan formando figuras ¿Por qué crees que éstas aves vuelan formando una flecha?	
¿Qué crees que le sucedería a un ave que se canse durante el vuelo? ¿En qué posición te gustaría volar si fueras un ave?	
¿Si fueras un ave te quedarías junto a otra que esté cansada de volar? ¿Por qué? ¿Cómo te han ayudado cuando te cansas?	

Se tendrán en cuenta todas las respuestas dadas ofreciendo retroalimentación y agradeciendo por el aporte realizado por cada niña

2. Se verá el video de cómo se descubrió que las aves vuelan usando la formación como si formaran un triángulo https://www.youtube.com/watch?v=s_ddkzzkMEk

3. Esta actividad se cierra coloreando la formación en v de las aves migratorias y haciendo un dibujo de ayuda dada o recibida a otra persona



Actividad 2: Descongelando Corazones

Para jugar a este juego se necesita tiza y aros de plástico. Se sugiere que esta actividad sea realizada al aire libre

1. Delimitar con tiza un espacio en el suelo en forma de elipse a modo de lago.
2. Colocar todos los aros dentro del espacio que se ha convertido en un lago encantado en el que nadie puede tocar el agua (el espacio que hay fuera de los aros). Se colocan los aros atravesando el lago.
3. Una a una las niñas jugarán atravesando el lago. Ninguna niña puede tocar el agua, ya que si alguien cae al lago se le congela el corazón. Solo se puede pisar en el interior de los aros, que imitan piedras por las que se cruza el lago.
4. Si alguien cae al lago, no puede moverse hasta que venga otro jugador y lo salve, deshelando el corazón, dándole un abrazo.
5. Cuando se haya deshelado el corazón, los dos participantes continuarán juntos atravesando el lago.
6. Luego de que todos los participantes atraviesen el lago, se les pedirá que se sienten alrededor de este. Promover la reflexión de lo ocurrido en la actividad con base en las siguientes preguntas:

¿Cómo te pareció el juego?	¿Qué sucedería si nadie ayuda a las niñas que caen al lago?
¿Cómo te sentirías jugando este juego sola?	¿Por qué fue importante ayudar a descongelar el corazón de tus compañeras?
¿Qué sentiste viendo caer una niña al lago?	¿Por qué crees que se usó un abrazo para descongelar el corazón?

Actividad 3: Corredores Espaciales

Para esta actividad se presenta el videojuego Joggernauts que significa corredores espaciales, algunas de las descripciones que se encuentran del juego son las siguientes:

Cámbiate de sitio justo en el momento adecuado para superar los niveles codificados por colores.

Trabaja en equipo. ¡Ningún corredor se queda atrás!

Un juego cooperativo, ¡pero cooperativo de verdad!
 ¡Son solo dos botones! ¡Tan complicado no puede ser!

Joggernauts es un juego multijugador colaborativo. Para superar los niveles las jugadoras deben correr, saltar e intercambiar el lugar con sus compañeras de juego teniendo en cuenta el color de la barrera que se interpone en el camino para atravesarla.	
El juego requiere que las jugadoras permitan que una de sus compañeras tome la delantera, cedan el turno y lideren al grupo para poder superar el nivel. En cualquier momento del juego cualquier jugadora puede solicitar el cambio de posición para comandar el grupo que se dirige atravesando el escenario. Esta dinámica exige que las jugadoras tengan en cuenta el recorrido por el escenario y a sus compañeros de juego para poder superar el nivel	

Conformar grupos de 4 niñas que se asignarán aleatoriamente al jugar, para poder permitir la participación de todo el grupo las niñas solo jugarán el primer escenario hasta que logren superarlo. Inicie el juego Joggernauts, escoja una partida nueva, asígnele un control a cada participante y pídale que escoja un personaje con el cual jugar. Recuérdele a los participantes que solo usaran dos botones uno para saltar y otro para cambiar con el color del personaje que va adelante. Juega de manera cooperativa hasta que superes el primer nivel de juego y luego dale la oportunidad a otro grupo.

Luego de que todas las niñas participen en el juego se realizará el grupo focal en el cual se preguntará a las niñas lo siguiente:

- ¿Qué hace a este videojuego divertido?
- ¿Cómo sabes que las niñas se están divirtiendo con el juego?
- ¿Cómo te pareció jugar el juego con tus compañeras al tiempo?
- ¿Cómo crees que este juego puede desarrollar el compañerismo?
- ¿Cómo te pareció realizar el cambio de personaje con un botón para superar la carrera de obstáculos?
- ¿A qué se parecen los niveles del juego?
- ¿Cómo te parecieron los personajes del juego?
- ¿Cómo te parecieron las animaciones del juego?
- ¿Cómo te parecieron los sonidos del juego?
- ¿Qué aprendiste jugando Joggernauts?
- ¿En qué se parece Joggernauts con el juego descongelando corazones?

Actividad de cierre: Cadenetas

Para esta actividad se necesitan octavos de cartulina, tijeras, pegamento y reglas.

1. Dividir al grupo en 4 grupos con la misma cantidad de participantes,

2. Cada grupo recibirá dos unidades del mismo elemento:

Grupo 1: dos (2) medios pliegos de cartulina,

Grupo 2: dos (2) tijeras

Grupo 3: dos (2) frascos de pegamento

Grupo 4: dos (2) reglas (este será un elemento distractor que no se requiere para la actividad, pero va a facilitar el que las niñas coordinen las necesidades personales con las de otros)

3. Mostrar la elaboración de los eslabones de la cadeneta

4. Solicitar a los grupos que elaboren una cadeneta

Los grupos se deben mantener unidos, es decir las participantes no pueden irse a otro equipo, están permitidos los intercambios, pero no se dirá nada acerca de esto para que las niñas sean las que generen este proceso de trabajo colaborativo sin la instrucción del docente.

Luego de realizadas las cadenetitas se preguntará al grupo:

¿Cómo se sintieron?

¿Cómo se dieron cuenta qué era lo que se necesitaba hacer?

¿Por qué ayudaron o por qué no ayudaron a los otros grupos?

¿Encuentras algo en común entre esta actividad y la realizada con el juego Joggernauts?

¿Cómo crees que se podría aplicar lo aprendido en otras situaciones?

Sesión 5: Lemmings

Objetivo: Apoyar el desarrollo de las habilidades sociales a partir de:

Aprender a negociar en una situación controvertida

Encontrar una solución aceptable socialmente a sus necesidades.

Materiales para el aula:

Amplificador de sonido

Cartulina, papel, lápices, colores,

Videobeam

Consola de videojuegos o pc

Videojuego: Lemmings

Balones

Telas

Teclado

Mouse

Botones con la figura de los Lemmings

Actividad 1: Atrapa la pelota

Para esta actividad se necesitarán balones y telas. Se organizarán a las niñas en grupos de 4 integrantes que se conformarán aleatoriamente. Luego se le ofrecerá a cada grupo un balón y una tela y se les dará libertad para jugar de la manera que quieran. El docente deberá estar atento a intervenir en todo momento especialmente en los grupos que observe que las niñas están alzando la voz, se esté presentando agresividad o alguna niña se esté excluyendo de la actividad.

Se pueden dar ejemplos sobre como jugar con estos implementos como estrategia de solución para que las niñas negocien alternativas al jugar. Recordar siempre que todas las integrantes del grupo deben participar y se debe usar tanto las telas como las pelotas

Luego de realizar la actividad, se reunirá a todo el grupo en círculo y se preguntará:

¿Qué juego inventaron para que participaran todas?

¿Cómo pusieron las reglas para que todas pudieran participar?

¿Qué pasaría si alguna de las niñas no siguiera las reglas del juego?

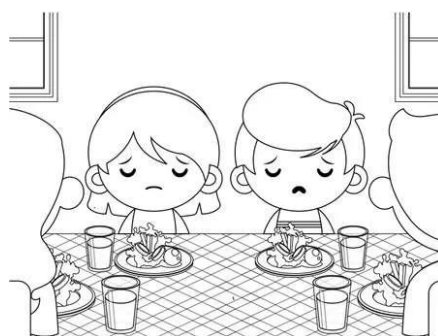
Actividad 2: Conflictos

Se presentarán imágenes de conflictos en niños y niñas, las niñas explicarán, para cada imagen:

¿Qué está pasando?

¿Por qué los niños y niñas se observan molestos?

¿Qué se podría hacer en cada situación para que todas las personas se sientan bien?



Luego de responder las preguntas las niñas recibirán un botón que trae la imagen del videojuego Lemmings y se comprometerán a solucionar los conflictos amistosamente.



Con este botón se busca generar curiosidad en las niñas por saber qué son los Lemmings y conocer el juego. Se les explicará a las niñas que los Lemmings son personajes que tienen diferentes habilidades y les encanta trabajar en equipo, necesitan ponerse de acuerdo para poder lograr que todos lleguen sanos y salvos a su destino.

Actividad 3: Lemmings

Se pedirá a las niñas que formen parejas para jugar con el videojuego Lemmings, se asignarán turnos al azar. Cada vez que una pareja complete un nivel le dará el turno a otra pareja para continuar superando los niveles del juego.

Selecciona el juego Lemmings escoge el modo de un jugador y explícales a las niñas que usaran el mouse durante la partida de juego

Antes de enfrentar cada nivel con ayuda del docente se hará una pausa en el nivel oprimiendo el icono de las huellas negras, las niñas mirarán todo el escenario, verán las habilidades disponibles de los

Lemmings y se pondrán de acuerdo en lo que van a hacer y quién va a manejar el control de juego o cómo van a turnarse durante la actividad.

En este juego se busca desarrollar la habilidad de solución de problemas y también se busca practicar el uso del puntero del mouse debido a que las niñas deben seleccionar la habilidad a usar y a qué personaje le darán este ítem.



El docente como mediador apoyará a las niñas para facilitarles la resolución del problema, intervendrá al inicio haciendo la pausa descrita anteriormente y en caso de que observe algún conflicto en el que las niñas estén mostrando agresividad o soliciten ayuda.

Luego de superar 16 niveles y lograr la participación de todas las integrantes se hará preguntas con respecto al juego. Se sugieren las siguientes preguntas:

¿Cómo te pareció el juego?

¿Qué hace a este videojuego divertido?

¿Cómo sabes que las niñas se están divirtiendo con el juego?

¿Qué cosas descubriste jugando este juego?

¿Qué te imaginas cuando juegas este juego?

¿Qué cosas te hace creer el juego cuando lo juegas?

¿Qué se debe saber para jugar este juego?

¿Cómo te pareció jugar este juego con el mouse?

¿Cómo te sentiste al jugarlo con tu amiga?

¿Cómo te parecieron los personajes del juego?

¿Cómo te parecieron las animaciones del juego?

¿Cómo te parecieron los sonidos del juego?

¿Cuáles situaciones te parecen difíciles de entender del juego? ¿Por qué te parecieron difíciles?

¿Por qué hablar con tu compañera, mirar el escenario y conocer las habilidades de los Lemmings antes de empezar a jugar puede ayudar a solucionar el reto?

¿Cómo se pusieron de acuerdo?

¿Qué reglas establecieron para superar el nivel del juego?

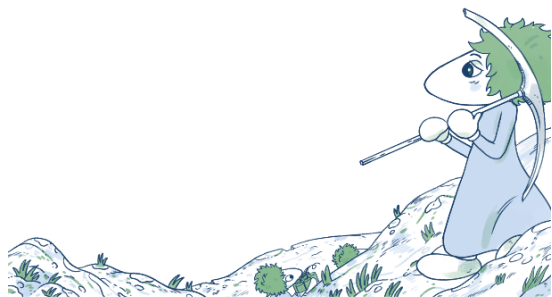
¿En qué casos o situaciones hacer una pausa, mirar que está sucediendo te puede ayudar a resolver problemas?

Actividad de cierre: La historia de los Lemmings

Se les entregará a las niñas una secuencia de imágenes de los Lemmings con la que crearán una historia de algún problema que tuvieron los protagonistas del juego y narrarán cómo superaron ese problema, las niñas harán un dibujo del destino al que llegaron o el final de la historia.

Se sugiere que esta actividad sea desarrollada en parejas

Luego de que se realicen los dibujos, las niñas presentarán su historia a sus compañeras, el docente ayudará a las niñas para que ellas expresen el problema que tuvieron los Lemmings y cómo lo superaron.



Cada viñeta debe ser explicada verbalmente por las niñas



Cada viñeta debe ser explicada verbalmente por las niñas



Cada viñeta debe ser explicada verbalmente por las niñas



Cada viñeta debe ser explicada verbalmente por las niñas

En este espacio las niñas dibujan el destino al que llegaron los Lemmings.

Recuérdale a las participantes que con base en las imágenes ellas deben contar una historia de algún problema que tuvieron los Lemmings y cómo lo solucionaron.

Sesión 6: Crear una heroína

Objetivo: Favorecer el desarrollo del Autoconcepto a partir de:
Crear y compartir con otras niñas a través de la creación de un avatar
Apreciar las características personales identificadas por el grupo de pares
Valorar el aporte personal y grupal que realizan las niñas al crear una imagen de sí misma

Materiales para el aula:

Espejo

Pc

Juego Hero Maker

Cartulina, papel, lápices, colores

Videobeam

Amplificador de sonido

Actividad 1: El espejo mágico

Para realizar esta actividad se necesita un espejo en el cual las niñas se observarán y describirán cómo se ven, qué les gusta y que no les gusta de sí mismas.

Después de realizada esta actividad las niñas verán un fragmento del cuento de blanca nieves en el cual la bruja se observa en el espejo y sufre porque no es la más bonita.

Las niñas participarán en el conversatorio relacionado con las siguientes preguntas:

¿Cómo se siente la bruja?

¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué estás de acuerdo con la bruja? ¿Por qué estás en desacuerdo con ella?

¿Por qué la bruja quiere ser la más bonita?

¿Por qué crees que algunas personas buscan ser la más bonita?

Actividad 2: Me agrado a mí misma

Se presenta el cuento me agrado a mí misma: <https://www.youtube.com/watch?v=N2gYipqPhtg> el cual tiene como objetivo ir estableciendo la definición de autoconcepto: sin importar como cambie la imagen de mí misma estoy feliz de ser yo y no hay nadie más que quiera ser.

Luego de observar el cuento, las niñas participarán en el conversatorio relacionado con las siguientes preguntas:

¿Qué te gusta de la niña del cuento?

¿En qué te pareces a la niña del cuento?

¿Qué es lo que más te gusta de ti o te hace especial?

¿Cómo dicen otras personas que eres tú?

Actividad 3: Crea un avatar

Para esta actividad se organizarán las niñas en parejas, cada niña creará su propio personaje usando el juego Hero Maker, teniendo en cuenta sus características físicas y gustos. En este espacio de discusión se espera que las niñas confronten su propia percepción con la percepción de su compañera.

Para jugar Hero Maker ingresa a la dirección <https://pbskids.org/xavier/games/hero-maker> dale click al botón de inicio, explora el muro de héroes con las flechas derecha o izquierda hasta que encuentres el símbolo (+) para poder crear tu propio héroe

Una vez le hayas dado click al icono (+) podrás encontrar la silueta de un personaje al que puedes personalizar cambiándole el tono de piel, su vestido, zapatos, rostro, cabello y otros detalles. Cuando lo tengas decidido dale click al icono del chulito que se encuentra en el cuadro verde. Agrégale un cartel para darle nombre y una leyenda.

Dale click al icono de descarga que encuentras al lado del icono de la impresora para que tengas una imagen en el computador del avatar que creaste

Luego de realizar la actividad recuerda poner el nombre del participante y descargar el archivo, imprímelo y exponlo en un muro del salón	
Se pedirá a las niñas que presenten su avatar describiendo las semejanzas físicas que tiene consigo y los interés y gustos plasmados en la imagen.	

Luego de la exposición en un grupo focal se harán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te pareció el juego?
- ¿Qué hace a este videojuego divertido?
- ¿Qué cosas te hace creer el juego cuando lo juegas?
- ¿Qué se debe saber para jugar este juego?
- ¿Cómo te pareció jugar este juego con el mouse?
- ¿Cómo te sentiste al jugarlo con tu amiga?
- ¿Cómo te parecieron los personajes del juego?
- ¿Cómo te parecieron los accesorios y las prendas de vestir de este juego?
- ¿Cómo te pareció verte en un avatar?
- ¿Te gustó la actividad? ¿Por qué?
- ¿Cómo se pusieron de acuerdo con tu compañera?
- ¿Qué reglas establecieron con tu compañera para realizar la actividad?
- ¿Cuáles características muestra el avatar que te agradan de ti?
- ¿Qué características tienes que el avatar no logra representar?
- ¿Cómo te gustaría usar este avatar?

Actividad de cierre: Me gusta cómo me veo

Se entregarán las creaciones realizadas a las niñas, se tomarán fotos con estos avatares las cuales se compartirán a las familias y las niñas pegarán en un marco de un espejo de papel.



Al llegar a casa las niñas contarán a su familia que el portaretrato lleva el avatar de una niña creada por ellas que las representa.

Su familia les expresará su opinión acerca del parecido que encuentran entre la niña y el avatar.

Les preguntarán a las niñas ¿Por qué se representaron de esta manera?

Buscarán un lugar en la casa para exhibir el portaretrato

Se les pedirá a las familias que realicen un video sobre esta actividad y la remitan al docente. Estos videos luego serán compartidos en clase.

Sesión 7: Gris

Objetivo: Apoyar el desarrollo de la empatía a partir de:

Exponer a las niñas a diferentes estímulos que se relacionen con diferentes emociones

Identificar el lenguaje no verbal que se relaciona con diferentes emociones, gestos y posturas

Explorar las emociones que las niñas experimentan al empatizar con un personaje

Explorar ambientes y comportamientos del personaje con los cuales se puede empatizar

Materiales para el aula:

Amplificador de sonido

Sonidos de diferentes ambientes, animales, cosas.

Cartulina, papel, lápices, colores.

Acuarelas

Videobeam

Consola de videojuegos o PC

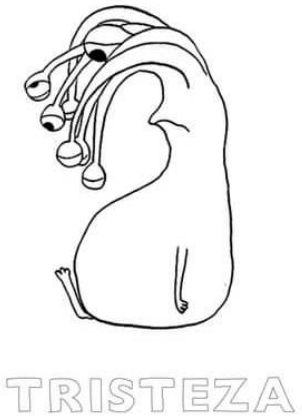
Videojuego Gris

Actividad 1: Blef

Para esta actividad se usará el cuento de Blef <https://www.youtube.com/watch?v=Kvt5tJQIuIQ>

Luego de ver el cuento se preguntará a las niñas por cuáles emociones experimenta el personaje principal.

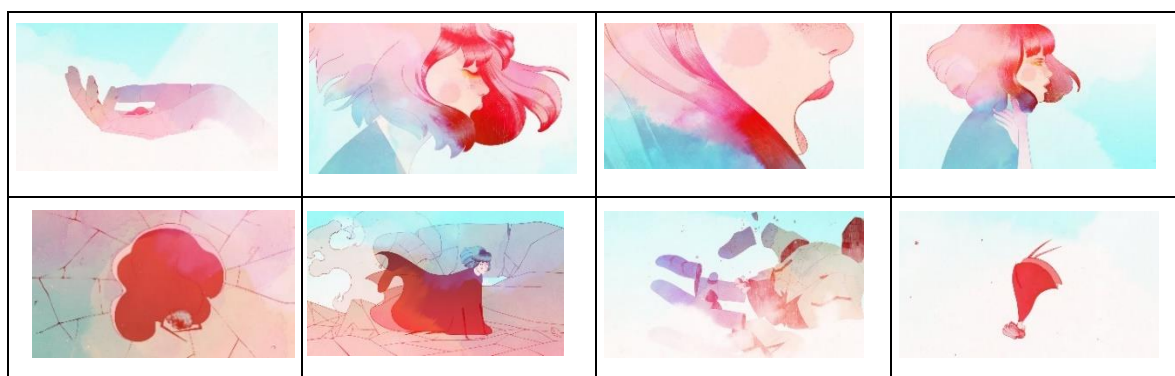
Luego de responder las preguntas, las niñas recibirán la imagen en la que Blef que se encuentra triste y lo colorearán

¿Cómo expresa tristeza, rabia y alegría?	
¿Por qué motivo está triste?	
¿Te has puesto triste por alguien que se ha ido?	

Actividad 2: Gris

Gris es una muchacha llena de esperanzas y perdida en su propio mundo, enfrentada a una experiencia dolorosa de su vida. Su viaje a través de la tristeza se manifiesta en su vestido, que le otorga nuevas habilidades para recorrer mejor su realidad difuminada. Según se desarrolla la historia, Gris madura emocionalmente y ve su mundo de un modo diferente, lo que revela nuevos caminos para explorar usando sus nuevas habilidades.

GRIS es una experiencia serena y evocadora, libre de peligros, frustración y muerte. Los jugadores explorarán un mundo diseñado meticulosamente que cobra vida gracias a unos gráficos delicados, una animación detallada y una elegante banda sonora original. Según las distintas partes del mundo de Gris se vuelvan accesibles, durante el juego se presentarán puzzles sencillos, secuencias de plataformas y desafíos opcionales basados en la habilidad.



Inicie el juego gris y cargue una nueva partida

Pídale a los participantes que presten atención a la secuencia de imágenes con que inicia el juego hasta que se presenta la caída de la mujer.

Seleccione un participante al azar para jugar el primer nivel del juego y pídale al grupo de niñas que presten atención especial a los sonidos, la música, los colores, los movimientos del personaje.

Las siguientes preguntas se usarán para que las niñas analicen los elementos del juego que les transmiten emociones

¿Cómo te pareció el juego?

¿Qué hace a este videojuego divertido?

¿Qué cosas descubriste jugando este juego?

¿Qué cosas te hace creer el juego cuando lo juegas?

¿Cómo te pareció jugar este juego con el control?

¿Cómo te parecieron los personajes del juego?

¿Cómo te parecieron las animaciones del juego?

¿Cómo te parecieron los sonidos del juego?

¿Por qué crees que la protagonista camina tan despacio al inicio del juego?

¿Por qué crees que los escenarios están vacíos?

¿Qué sonidos o ruidos se escuchan?

¿Por qué crees que la protagonista usa un vestido negro?

¿Por qué crees que el primer nivel del juego se muestra a blanco y negro?

¿Qué sientes al escuchar la música del juego?

¿Por qué en el nivel hay tantas ruinas y objetos rotos?

¿Qué sentiste mientras jugabas?



Actividad de cierre: No todo es gris

Se realizará la escucha de la música del videojuego gris, las niñas verán un coro de seis mujeres interpretar el tema principal del juego https://www.youtube.com/watch?v=qcWLzWOZL_0

Luego de escuchar este tema vocal las niñas realizarán una pintura sobre las emociones que sintieron con la melodía usando acuarelas.

Se expondrán las pinturas en un muro del salón las niñas explicarán su acuarela y los colores con que representaron.

Luego de la exposición las niñas regalarán su pintura a una de sus compañeras.

Sesión 8: Pon Pon Patapon

Objetivo: Apoyar el desarrollo de la toma de perspectiva a partir de:

Presentar diferente información verbal para el desarrollo de la perspectiva centrada en uno mismo

Observar diferentes situaciones para favorecer la adopción de la perspectiva centrada en el otro

Considerar el contexto, la información personal y de otros para desarrollar un enfoque combinado de perspectivas

Materiales para el aula:

Amplificador de sonido

Cartulina, papel, lápices, colores, tijeras

Videobeam

Imágenes impresas de figura fondo

Consola de videojuegos PlayStation

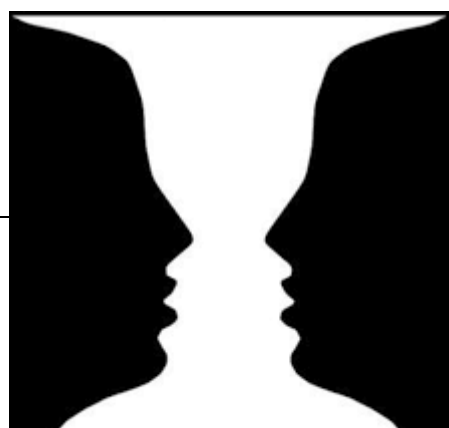
Videojuego: Patapon

Actividad 1: ¿Cuál es la figura?

Se presentarán imágenes de percepción visual (figura-fondo) en las que se encuentran 2 imágenes de manera simultánea para que las niñas discutan sobre cuáles son las imágenes que observan.



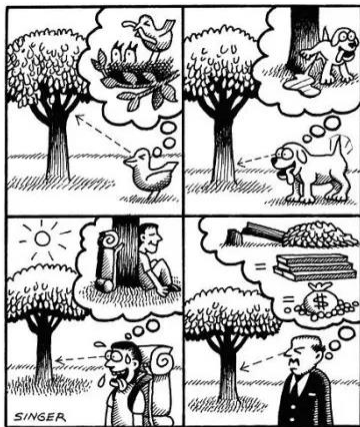
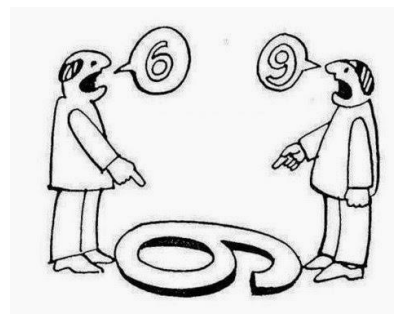
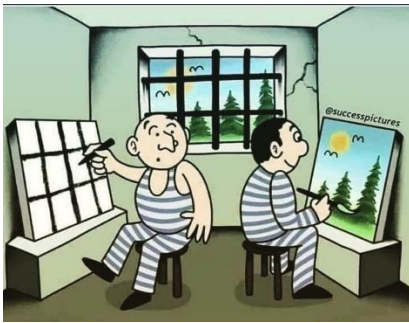
Luego de observar las imágenes las niñas recortarán la imagen del jarrón y los rostros para identificar más fácilmente ambas figuras



Después de tener ambas figuras separadas se les explicará a las niñas que las situaciones tienen mínimo dos puntos de vista desde los cuales interpretar

Actividad 2: Todo depende de donde se mire

Se verán diferentes imágenes para tener en cuenta la perspectiva de diferentes personajes frente a un mismo objeto



Se les pedirá a las niñas que expliquen la perspectiva de cada uno de los personajes que aparecen en las diferentes imágenes.

Se busca que las niñas sean conscientes y verbalicen las diferentes perspectivas, consideren los diferentes puntos de vista sin asumir solo uno de ellos.

Actividad 3: Pata Pata Pon

Para esta actividad se requiere el juego Patapon en el cual los personajes realizarán acciones con base en los diferentes ritmos de tambor que las niñas realizan. En el juego es necesario que se tenga en cuenta el sonido y el ritmo que marcan los patapones para que se coordinen con el ritmo y los sonidos ejecutados por las niñas.

Para jugar las niñas harán parejas y se pondrán de acuerdo en quién será la que va a tomar el control, se explicará que el juego solo se maneja presionando los botones cuadrado y círculo. Para superar los dos primeros niveles deben tener en cuenta el ritmo que marcan los patapones y la situación en que estos se encuentran.



Luego de que todas las niñas participen en el juego se preguntará en grupo focal:

- ¿Cómo te pareció el juego?
- ¿Qué hace a este videojuego divertido?
- ¿Qué cosas descubriste jugando este juego?
- ¿Qué se debe saber para jugar este juego?
- ¿Cómo te parecieron los personajes del juego?
- ¿Cómo te parecieron las animaciones del juego?
- ¿Cómo te parecieron los sonidos del juego?
- ¿Cuáles situaciones te parecen difíciles de entender del juego? ¿Por qué te parecieron difíciles?
- ¿Cómo se sintieron jugando?
- ¿Cómo identificaron el ritmo que debían producir para realizar las acciones de los patapones?
- ¿Cómo te pareció realizar los sonidos de los tambores con los botones del control?
- ¿Qué reglas se deben tener en cuenta para jugar este juego?
- ¿Qué crees que pasaría si alguien no entiende las reglas del juego?
- ¿Cómo le explicarías las reglas del juego a otra niña que quiera jugar? Dame un ejemplo
- ¿Qué tan fácil o difícil fue mantener el ritmo durante el nivel?
- ¿Qué tan fácil fue cambiar de ritmo dependiendo de la situación que necesitaban afrontar los patapones?
- ¿Si fueras un Patapon qué le dirías a las niñas para que jugaran mejor?

Actividad de cierre: Inferencias

Para esta actividad las niñas van a usar una lámina de inferencias que pueden colorear y con la cual van a expresar el punto de vista de los diferentes personajes que allí aparecen.

¿Qué está sucediendo?

¿Qué crees que siente la niña? ¿Por qué crees eso?

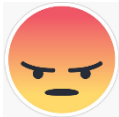
¿Qué crees que siente el perro? ¿Por qué crees eso?

¿Qué crees que siente el gato? ¿Por qué crees eso?



¿Qué te imaginas que puede pasar?	
¿A quién debes ayudar? ¿Por qué crees que debes ayudarlo? ¿Cómo ayudarías?	
¿Qué se puede hacer para que esto no se presente?	

Luego de la actividad se le pedirá al grupo que entre todas evalúen la mediación respondiendo a las siguientes preguntas

	Fue muy divertido 	Me molestó 	Fue aburrido 	No me gustó 
Jugar el videojuego				
Entender las reglas para interactuar con los patapones				
Entender que los botones funcionaban como un tambor				
Entender que los diferentes ritmos del tambor producían una respuesta distinta en los patapones				
Actuar siguiendo las instrucciones de los patapones				
Actuar con base en la situación de juego				
Recordar los ritmos de cada acción de los patapones				

Como cada pregunta va a ser evaluada por todo el grupo puede ahondar en los diferentes ítems para conocer los motivos por los cuáles se está calificando de esta manera.

Sesión 9: Cocinemos

Objetivo: Apoyar el desarrollo de la conducta prosocial a partir de:
Interactuar con otros brindando ayuda, consolando y compartiendo
Coordinar las necesidades personales con las necesidades de otros
Encontrar solución a problemas de los demás a través de su propio comportamiento

Materiales para el aula:
Amplificador de sonido
Cartulina, papel, lápices, colores
Videobeam
Consola de videojuegos o PC
Videojuego: Overcooked
Ficha: necesidades de una mascota

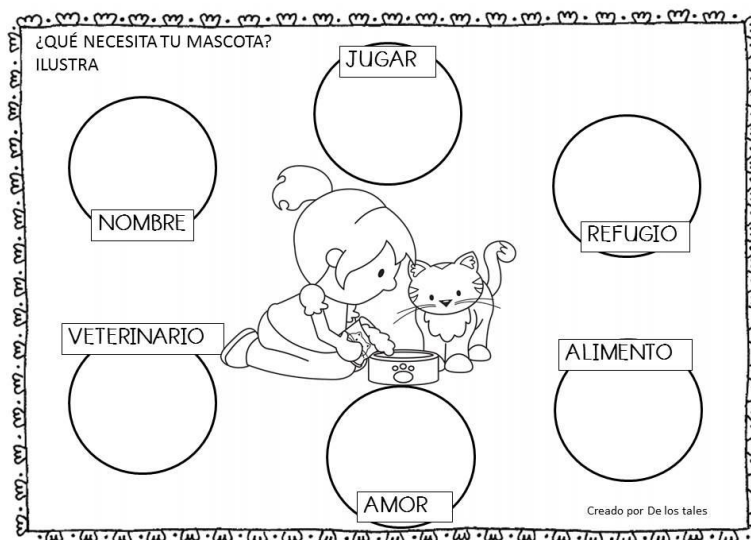
Actividad 1: Adoptar un perrito

Para esta actividad se verá el corto de la adopción de un perrito
<https://www.youtube.com/watch?v=IRvn-is9xjo>

Después de observar el video se harán preguntas a las niñas relacionadas con la sensibilización por los animales

- ¿Cómo se sentía el perro?
- ¿Qué quería la niña?
- ¿Por qué el perrito estaba encerrado?
- ¿Qué quiere el perrito?
- ¿Cuál es la comida favorita del perrito?

Luego de responder estas preguntas se les ofrecerá una ficha a las niñas en las cuales van a dibujar diferentes objetos con los cuales satisfacer las necesidades de una mascota



Actividad 2: Overcooked

Overcooked es un juego de cocina cooperativo, casual y caótico al que pueden jugar de uno a cuatro jugadores. Mediante el trabajo en equipo, tú y los demás chefs debéis preparar, cocinar y servir una serie de sabrosos pedidos antes de que la oleada de clientes se marche furiosa. Afila los cuchillos y desempolva el gorro de chef, ¡pero no será pan comido, así que organízate bien!

Para realizar esta actividad el videojuego Overcooked, se jugará en modo campaña organizando grupos de 4 niñas para jugar; durante el juego se busca que las niñas jueguen de manera colaborativa debido a que el juego necesita que las niñas coordinen sus actividades para poder preparar los alimentos y superar el reto del nivel.

Inicia el juego Overcooked, selecciona el modo campaña y pulsa los mandos para que se unan cuatro (4) jugadoras, asigna un control a cada jugadora y pídele que escoja un personaje para jugar.

Los controles del juego implican moverse, agarrar un objeto con un botón y realizar una acción como cortar con otro botón, juntos los participantes deben preparar las órdenes de ensalada para alimentar a la bestia y no ser devorados por ella.

Los participantes se tendrán que poner de acuerdo sobre quién llevará los ingredientes, quién los cortará, quién los pondrá en un plato y quién los ofrecerá a la bestia, los roles pueden intercambiarse entre los jugadores.

Durante el juego el docente no asignará ningún rol a las niñas, debido a que se busca que sean ellas quienes identifiquen el objetivo del juego, establezcan reglas y definan las necesidades de distribuir las tareas entre todas las participantes para superar el nivel.



Luego de que todos los grupos jueguen se harán las siguientes preguntas:

¿Cómo te pareció el juego?

¿Qué hace a este videojuego divertido?

¿Qué cosas descubriste jugando este juego?

¿Qué te imaginas cuando juegas este juego?

¿Qué se debe saber para jugar este juego?

¿Cómo lograron superar el reto del juego?

¿Qué hicieron para ponerse de acuerdo entre las niñas?

¿Cómo se colaboraron durante el juego?

¿Cómo te pareció jugar este juego con el control?

¿Cómo te parecieron los personajes del juego?

¿Cómo te parecieron las animaciones del juego?

¿Cómo te parecieron los sonidos del juego?

¿Cuáles situaciones te parecen difíciles de entender del juego? ¿Por qué te parecieron difíciles?

¿Por qué crees que debes estar pendiente de lo que hacen tus compañeras durante el juego?

¿Qué reglas establecieron para superar el nivel? Dame ejemplos ¿Crees que sirvieron?

¿Te dieron instrucciones mientras jugabas? ¿Cuáles instrucciones? ¿Para qué se daban estas instrucciones?

Actividad 3: Cocinemos galletas

Prepararemos galletas de chips de chocolate sin horno

Ingredientes:

1 paquete de galletas de 200 gramos de sabor a vainilla

8 cucharadas de leche condensada,

Chispas de chocolate,

Mortero machacador de madera

Papel aluminio

Dos recipientes uno para triturar y otro para mezclar

Una bandeja para poner las galletas

Instrucciones:

Se organizarán a las niñas en grupos de 8 integrantes

El primer grupo estará encargado de triturar las galletas hasta dejarlas convertidas en polvo usando un mortero

El segundo grupo luego de recibir las galletas trituradas las mezclará con la leche condensada hasta obtener una mezcla en la que se marquen los dedos de las niñas

El tercer grupo recibirá la mezcla y formará galletas que se pondrán en una bandeja que estará cubierta con papel aluminio

El cuarto grupo luego de recibir las galletas pondrá las chispas de chocolate rápidamente para evitar que se endurezca la mezcla.

Estas galletas serán entregadas al docente quien las llevará a una nevera y las dejará durante 15 minutos para que se endurezcan, luego de este tiempo con ayuda de una alarma se marcará el tiempo y a cada niña se entregará una de las galletas que se prepararon para compartir en el grupo

Se recomienda que mientras las niñas estén esperando que se entreguen las galletas tengan una imagen para colorear y esperar



Luego de realizada la actividad en grupo focal se responderán a las siguientes preguntas:

¿En qué se parecen las actividades del videojuego Overcooked y la preparación de las galletas?

¿Qué aprendiste al jugar el videojuego?

¿Qué de lo vivido con el videojuego puede usarse para la elaboración de las galletas?

¿Por qué es importante colaborar y ayudar a otros?

Sesión 10: Juguemos

Objetivo: Apoyar el desarrollo de las habilidades sociales a partir de:
 Aprender a negociar en una situación controvertida
 Encontrar una solución aceptable socialmente a sus necesidades.

Materiales para el aula:
 Amplificador de sonido
 Cartulina, papel, lápices, colores,
 Videobeam
 Consola de videojuegos con cuatro controles
 Videojuego: Mario Party 7
 Sillas
 Juguetes que las niñas traerán a la sesión
 Torta o helado según el número de participantes

Actividad 1: frente a frente

Para este ejercicio se pondrán dos sillas frente a frente en las cuales se sentarán las niñas para expresarle sentimientos a alguna de sus compañeras

Se les pedirá que expresen emociones de gratitud hacia sus compañeras. El docente empezará dando ejemplo a las niñas modelando con una de ellas la acción a realizar.	
Luego de que las niñas expresen estas emociones pueden darse un abrazo y se le pedirá a otra pareja de compañeras que realicen el mismo ejercicio hasta que participen todas las niñas.	

Al terminar la actividad preguntar a las niñas ¿cómo se sienten?

Actividad 2: La fiesta de Mario

Para esta actividad se usará el juego Mario Party 7 y se pedirá a las niñas que formen parejas con las cuales jugarán de manera cooperativa para enfrentar a otra pareja. Solo se tendrán en cuenta los minijuegos de 2vs2

Inicia el juego Mario Party 7, escoge un nuevo archivo para jugar e ingresa tu nombre. Selecciona el modo de juego minigame cruise para que tengas acceso a todos los minijuegos. Escoge el número de jugadores, en este caso serán 4, asigna un control para cada jugador y elige un personaje con el cual jugar. Elige el modo de juego free play sub y usa los botones izquierda y derecha para cambiar los tipos de juegos hasta que encuentres los minijuegos 2 vs 2.

A continuación, se presenta una lista de los minijuegos sugeridos para jugar

	Abeja En este minijuego se deberán poner de acuerdo para pilotear una nave con forma de abeja y llegar más rápido que la pareja de adversarios a la meta
---	--

	Evitando obstáculos En este minijuego se deberán poner de acuerdo con su compañera de juego para llevar el objeto entre ambas superando los obstáculos
	Recolectando En este minijuego se deberán poner de acuerdo para recolectar los vegetales que se señalan antes de que termine el tiempo
	Figuras En este minijuego deberán formar la imagen que se muestra en el tablero usando las partes que se encuentran en el piso del escenario antes de que lo hagan la pareja rival
	Parejas En este minijuego deberán pisar dos cartas iguales a las que se muestran en el tablero antes que sus adversarios para recibir el punto
	Pelota gigante En este minijuego las parejas deben ponerse de acuerdo para llevar el balón hasta la meta superando los obstáculos.
	El cofre del tesoro En este minijuego las parejas se deberán poner de acuerdo para dirigir el cajón en la dirección que les permita recoger el mayor número de monedas que van cayendo
	

	Arañas En este minijuego las parejas se enfrentaran a un grupo de arañas que impiden el paso hasta a la meta, los dos jugadores se enfrentaran a las arañas para eliminarlas y llegar primero que la pareja rival
	El robot En este minijuego las parejas deberán prestar atención a los botones y el personaje que indica cual botón oprimir debido que al presionarlos es la única manera de activar el robot y avanzar hasta la meta.
	Dispárale a las plantas En este minijuego las parejas deberán poner el cursor sobre las plantas carnívoras y disparar para eliminarlas antes que sus rivales, deben tener cuidado de disparar a las bombas

Las niñas tendrán disponibles estos 10 minijuegos y se pondrán de acuerdo sobre cual quieren jugar para enfrentarse.

Se recomienda que puedan participar dos veces en la actividad para que durante la primera vez practiquen el manejo del juego y en la segunda intenten hacerlo de la mejor manera para ganar. Luego de que todas las niñas participen en los juegos se harán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te pareció el juego?
- ¿Qué hace a este videojuego divertido?
- ¿Qué cosas descubriste jugando este juego?
- ¿Qué te imaginas cuando juegas este juego?
- ¿Qué se debe saber para jugar este juego?
- ¿Cómo te pareció jugar este juego con el control?
- ¿Cómo te parecieron los personajes del juego?
- ¿Cómo te parecieron las animaciones del juego?
- ¿Cómo te parecieron los sonidos del juego?
- ¿Cuáles situaciones te parecen difíciles de entender del juego? ¿Por qué te parecieron difíciles?
- ¿Qué historias se deben inventar para poder entender cada situación de los minijuegos?
- ¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad?
- ¿Ayudaste a tu compañera de juego? ¿Cómo?
- ¿Por qué es importante compartir en estos juegos?
- ¿Qué le dirías a las niñas que no se logran poner de acuerdo al jugar?
- ¿Qué aprendiste del juego?

Actividad 3: Sigamos la fiesta

Se recomienda que como actividad final y cierre de la intervención se realice una celebración con las niñas en las que se ofrezca algún alimento puede ser: helado, torta. Se cuente con música según los intereses de las niñas y se les invite a traer consigo algún juguete de la casa que quieran compartir con sus compañeras. Las niñas se organizarán libremente en el espacio del salón y el docente estará atento a ayudar a que las niñas que se encuentren aisladas se integren con un grupo y compartan.

Apéndice L. Evaluación académica de secuencia didáctica

Evaluador 1

Nombre y apellidos:

Cargo:

Último título de obtenido: Especialista en informática Educativa

Áreas de interés: pedagogía informática

Dirección electrónica:

Teléfonos:

Ciudad: Bucaramanga País: Colombia

Institución: IE Gabriela Mistral de Bucaramanga

2. Ficha de evaluación

CRITERIOS A EVALUAR	OBSERVACIONES	SUGERENCIA	CALIFICACION
Coherencia entre la fundamentación teórica y los instrumentos logrados	Es un ajuste pedagógico muy interesante orientado hacia una propuesta de enseñanza, en la que también se puede estimular el pensamiento computacional	Es importante partir de una evaluación diagnóstica (donde se destaque la participación social), a cada estudiante logrando que ella asuma su diagnóstico y acepte las sugerencias que el docente le dé. Si la estudiante no asume su diagnóstico, se corre el riesgo a que el proyecto sea solo de motivación sobre lo que aprendió más no de autoevaluación.	3
Pertinencia de los instrumentos en relación con el objetivo del Proyecto.	Si el estudiante partiese de los objetivos que se proponen en el proyecto le quedará difícil transformarlo como objetivo de ella, es necesario que el objetivo del estudiante sea claro (a su edad) para que logre su proceso final.	Sugiero en la secuencia didáctica objetivo direccionado a las estudiantes y que ellas lo conozcan y lo asimilen	3

Flexibilidad		Muy importante tener en cuenta el uso moderado de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje	4
Eficacia	Recuerde que el componente más importante para conectar el juego y los resultados del estudiante es usted como profesor. No se debe dejar solo al estudiante para lograr los objetivo propuesto	Importante que usted como docente actúe como guía de aprendizaje promoviendo la agilidad, la autonomía y a su vez el trabajo en equipo, puesto que los videos juegos están orientado solo a diversión y a alcanzar metas individuales, que mal pensadas no se enfatiza que es un logro de equipo	4
Consistencia interna de los instrumentos		Los recursos tecnológico	4
Transferibilidad del producto		La educación actual debe ser respuesta a los retos que plantea la sociedad y contribuir al desarrollo de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje utilizando tecnología digital que en este caso sería video juegos	4
Validez	Debe ser un escenario moderado educativo actual	Importante crear por lo menos un indicador para su debida interpretación de resultados	4
Total			26

Sinopsis de su evaluación académica o científica

En los últimos años y sobre todo después del aislamiento en pandemia el consumo de videojuegos se incrementó considerablemente considerados como una forma de recreación, que a mi percepción fueron orientados dentro de un proceso de globalización para difundir diferentes tecnologías que pudiesen incrementar su uso y empezar con un nuevo mundo digital que permita incorporar aparatos tecnológicos y contenidos digitales a cada ser en su vida cotidiana.

Dentro de lo que he percibido en el uso de los videojuegos puedo considerar efectos positivos y negativos asociados a su uso con respecto a la frecuencia y también a su objetivo de manejo. Dentro de los puntos a favor en el juego se pueden establecer amistades, trabajar en equipo, expresar emociones, incrementar el deseo por competir, entre otros. Negativos, la adicción es uno de ellas, pero si su uso tiene un objetivo positivo claro esto no va a ser problema.

Incorporar los videos juegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase en forma moderada y adecuada podría llegar a ser una estrategia positiva en el aprendizaje significativo de las estudiantes.

Excelente propuesta de trabajo pedagógico.

Evaluador 2

Nombre y apellidos:

Cargo: Docente de aula de básica primaria y preescolar.

Último título de obtenido: Especialista en educación con NTIC.

Áreas de interés: Integración de TIC a procesos educativos.

Otras direcciones:

Dirección electrónica:

Teléfonos:

Ciudad: Girón País: Colombia

Institución: Colegio Nieves Cortés Picón, Sede B Las Rositas.

2. Ficha de evaluación

CRITERIOS A EVALUAR	OBSERVACIONES	SUGERENCIA	CALIFICACION
Coherencia entre la fundamentación teórica y los instrumentos logrados	La integración de TIC en las prácticas docentes, enmarcada en estrategias de trabajo colaborativo, favorece la adopción de roles y funciones, no sólo alberga la posibilidad de erigir una educación más digitalizada y moderna, sino también, mucho más constructivista, dinámica e innovadora.		4
Pertinencia de los instrumentos en relación con el objetivo del Proyecto.	Los estudiantes del grado transición, individual y grupalmente van a asumir su rol como eje activo dentro del aula, dejando atrás imaginarios tradicionalistas, para abogar por una práctica respaldada en las Tecnologías de Información y Comunicación y las estrategias metodológicas de escritura creativa y gamificación en el aula; de esta manera, autores como Ocampo (2016) reconocen que en la transformación áulica y en las nuevas formas de leer y escribir de manera digital se encuentra el éxito para la conformación de estudiantes con mucha más conciencia creativa.		4

Flexibilidad	Cáceres et al. (2021) estipulan que “la mayoría de los docentes coinciden en que uno de los problemas más importantes para el educando es la desmotivación, esto se refiere a la pérdida de interés de los escolares por el trabajo escolar” (p.43). Esta problemática se mitiga, al proponer variedad en los REDA, que integran la secuencia didáctica. La secuencia didáctica, puede ser utilizada de manera mayoritaria, aumentando la posibilidad de uso del recurso y desde luego su calidad.		4
Eficacia	El diseño presenta una intencionalidad educativa. Apunta al logro de objetivos de aprendizaje y responde a características didácticas apropiadas para la transferencia en el aula. Los enunciados del contenido se apoyan en un lenguaje de acuerdo a la edad de la población objeto.		4
Consistencia interna de los instrumentos	Presenta la finalidad de aprendizaje que se pretende desarrollar en el usuario al interactuar con el REDA. Alude a las actividades propuestas en el REDA, para desarrollar de manera activa un aprendizaje significativo, fruto de la interactividad.		4
Transferibilidad del producto	Presenta una clara organización, los medios audiovisuales de calidad facilitan el aprendizaje y añaden dinamismo. Contiene elementos multimedia (texto, imagen, audio o vídeo), cuyo contenido no presenta errores u omisiones que pudieran confundir o equivocar la interpretación de los contenidos.		4
Validez	Existen indicaciones de dónde se encuentra el usuario dentro del recurso e identifica el progreso que lleva.		4

	Los recursos ofrecen tiempo suficiente para leer y reutilizar el contenido.		
Total			28

Sinopsis de su evaluación académica o científica

El trabajo elaborado, refleja compromiso, esfuerzo y mucha dedicación.

Se percibe sugestivo el contenido, que expone de manera cálida y sin excesos, aunque en algún momento, me hubiera gustado apreciar de manera más explícita, en cuál fase se enmarca cada sesión, para lo cual puede apoyarse en algún organizador gráfico y así tener una sensación más organizada de avanzar y devolverse, no obstante, sé que ha sido un gran reto para el maestrante, en donde ha tenido que trabajar arduamente a favor del diseño.

Agradable contenido en donde cito a Piaget (1995), con lo siguiente:

Las personas no utilizan de manera inmediata la información que se les proporciona. En cambio, el individuo siente la necesidad de «construir» su propio conocimiento. El conocimiento se construye a través de la experiencia. La experiencia conduce a la creación de esquemas. Los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes. Estos esquemas van cambiando, agrandándose y volviéndose más sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y el alojamiento.

La incorporación de la tecnología en la educación, ha evidenciado en la actualidad, una constante evolución, lo que sin duda alguna ha hecho que el movimiento educativo abierto piense en ajustarse a las necesidades de muchos estudiantes y docentes, brindando respuesta a ciertos problemas de acceso a la información y posterior formación, por tal razón, en el marco de la actual sociedad del conocimiento, se incentiva el aprendizaje activo y significativo, debiendo ser flexible, adaptable, reutilizable y responsive; para que antes de ser implementado cualquier RED en pruebas piloto, se garantice la visualización de un producto óptimo en función de dar respuesta a una necesidad.

La selección de **Recursos Educativos Digitales Abiertos** que se constituye, como una herramienta mediadora de este proceso con los estudiantes del grado transición, teniendo en cuenta que, los avances tecnológicos y la generación actual, evidencian que todo ser humano requiere no sólo de construir textos escritos tradicionales, sino que también, de textos de interacción y aprendizaje desde una estructura hipertexto que incluya más que una fotografía, hipervínculos que permitan la presentación de una gran variedad de páginas para difundir y enriquecer el conocimiento (Suárez, 2019).

Las actividades de aprendizaje, si bien es cierto que tendrán un apoyo bajo el escenario presencial, pueden considerarse de forma más clara y específica ante la población objeto de estudio o de trabajo, en aras que desde lo pedagógico respondan a algunos estilos de aprendizaje de los estudiantes, permiten tener en cuenta sus contextos y finalmente, lleven a apreciar con mayor claridad, una ruta de instrucciones de aprendizaje, que propicie la realimentación constante y le indique al estudiante en qué se equivocó, aspectos en los que puede seguir mejorando, porque el mensaje que anima a los estudiantes a seguir en el proceso (motivación), ya existe.

La secuencia didáctica Free Play, responde a una integración de la teoría y la práctica en lo referente a las fases del diseño instruccional, consolidados en el este producto presentado. El trabajo colaborativo que subyace, permite orientar la experiencia de aula hacia el alcance de los objetivos propuestos, promueve momentos de trabajo colaborativo y la comunicación entre los participantes. Para robustecer la secuencia didáctica en el andamiaje de saberes, el tema se justifica en la medida que el Movimiento Educativo Abierto busca la democratización en la llamada sociedad del conocimiento (Bell, 1973). Mi recomendación para continuar el robustecimiento de la estrategia:

Criterios para la evaluación de la usabilidad de los recursos educativos virtuales: un análisis desde la alfabetización en información <http://informationr.net/ir/13-4/paper387.html>

Apéndice M. Diarios de campo

Formato de Diario de Campo

Proyecto de Investigación:

Desarrollo de la participación social en el preescolar, mediante una propuesta didáctica que incorpora el uso mediado del videojuego

Sesión 1 Musicalidad

Fecha	18 de Mayo de 2022	Lugar	Salón de clases 0-2
Investigadores			
Nombre de la Secuencia	Free play	Tema	Autoconcepto
N.º De Participantes	32		
Objetivo	Ofrecer experiencias personales y grupales para favorecer la representación de sí mismo con base en su desempeño y criterios externos de valoración.		

Recursos	
Tipo de Recurso	Características del Recurso
Videojuegos	Consola Wii con controles de captación de movimientos

Descripción de las Acciones	Reflexión, Análisis e Interpretación.
Actividad 1: Un concierto con la sirenita Se presentaron sonidos de instrumentos musicales para motivar la disposición y conocer pre saberes de las participantes	Esta actividad sirve para enfocar a las niñas en el proceso de la metodología propuesta y conocer sus pre saberes con respecto a la valoración que tienen de los instrumentos musicales
Actividad 2: Adivina el instrumento Se realizó una representación corporal de los instrumentos a través de mímica	Durante la actividad se observa buena participación, las niñas se interesan por apoyar a sus compañeras. La representación corporal de los instrumentos ayuda a conocer los intereses del grupo y a presentar el videojuego. La mayoría de los instrumentos musicales son conocidos pero no se acierta en identificar su nombre correspondiente
Actividad 3: Wii Music Con el uso del videojuego Wii Music que captaba los movimientos de las participantes se realizó la representación de la ejecución de los instrumentos musicales	Durante la actividad con el videojuego se incrementa la motivación y el interés por compartir, también se observa que las características del juego con relación a controles de movimiento y puntuaciones otorgadas por las participantes ayuda mucho en el propósito de alcanzar un buen desempeño y considerar criterios externos de valoración. Todas las niñas pudieron participar y tener

	retroalimentación directa de su desempeño al ver su representación en pantalla
Actividad de cierre: Tengo una banda Se organizan grupos para representar una banda y valorar el aporte que cada una de las integrantes realiza al grupo	Durante la actividad de cierre las niñas se representaron a sí mismas a través de imágenes, en las cuales se mostraban cantando y tocando diferentes instrumentos en compañía de sus compañeras, fue significativo observar que la mayoría de las bandas tenía el nombre de alguna de sus integrantes

Observaciones Generales:

Se logra un trabajo armónico en los diferentes momentos de la sesión.

Se logra que las niñas realicen una valoración del desempeño de las compañeras de modo positivo y propositivo.

Los grupos que se conformaron se mantuvieron desde el inicio hasta el final de la sesión mostrando buena comunicación y trabajo colaborativo

En algunos momentos se dificultó recordar el nombre de los instrumentos musicales

Se observa por momentos que la cantidad de estudiantes dificulta que el grupo se mantenga atento a todas las presentaciones de sus compañeras durante la actividad con el videojuego

Es significativa la imitación para favorecer los procesos de aprendizaje durante el desarrollo de las actividades

Sesión 2 Mami ¿dónde estás?

Fecha	19 de Mayo de 2022	Lugar	Salón de clases 0-2
Investigadores			
Nombre de la Secuencia	Free play	Tema	Empatía
N.º De Participantes	32		
Objetivo	Apoyar el desarrollo de la empatía a partir de: Exponer a las niñas a diferentes estímulos que se relacionen con diferentes emociones Identificar el lenguaje no verbal que se relaciona con diferentes emociones, gestos y posturas Explorar las emociones que las niñas experimentan al empatizar con un personaje Explorar ambientes y comportamientos del personaje con los cuales se puede empatizar		

Recursos	
Tipo de Recurso	Características del Recurso
Videojuego Murasaki Baby	Consola de videojuegos PlayStation Vita para el uso de la pantalla táctil

Descripción de las Acciones	Reflexión, Análisis e Interpretación.
Actividad 1: ¡Escucha! ¿Qué es eso que suena?	La presentación de sonidos sin contexto se relaciona con la emoción de miedo, se observa

Se presentaron sonidos relacionados con diferentes emociones para motivar la disposición y conocer pre-saberes de las estudiantes	que estos estímulos se asocian con experiencias familiares que son reportadas por las niñas
Actividad 2: Emoticones Se usaron emoticones para representar diferentes emociones en un juego de mímica	La actividad de emoticones fue la menos atractiva para las niñas, se presentó facilidad para reconocer emociones básicas como tristeza, alegría, miedo, rabia, excepto el asco
Actividad 3: Murasaki Baby A través del videojuego Murasaki Baby se buscó que las niñas empatizaran con la jugadora y la protagonista de la historia	Murasaki baby es un juego con un alto potencial para generar empatía, permite que las niñas empaticen con el protagonista de la historia y también con la niña que juega. Se observa que la empatía que se genera con el juego favorece la disposición para brindar ayuda
Actividad de cierre: El globo de las emociones Luego de superado el reto del videojuego se evalúa el impacto de los elementos del videojuego para generar empatía con el grupo y con la jugadora. Y se encomienda el cuidado de un globo como en el videojuego	Las ayudas que ofrecen las participantes muestran una toma de perspectiva emocional acerca de la situación por la que está pasando una persona, se observa que las niñas trasladan las experiencias desarrolladas en el juego al asociarlas con el cuidado de la bomba en el mundo real.

Observaciones Generales:

Se observa alta motivación desde el momento en que se involucran las emociones de las participantes
El contenido emocional favorece la cercanía y el interés por escuchar la opinión de diferentes niñas
La presentación del videojuego hace que las espectadoras se involucren como si estuvieran jugando el juego y favorece el interés por acompañar a la jugadora durante todo el recorrido del nivel
La interface táctil con la que se manipula el videojuego facilita la superación del primer nivel

Sesión 3 Considéralo

Fecha		20 de Mayo de 2022	Lugar	Salón de clases 0-2
Investigadores				
Nombre de la Secuencia	Free play	Tema	Toma de perspectiva	
N.º De Participantes		32		
Objetivo	Apoyar el desarrollo de la toma de perspectiva a partir de: Presentar diferente información verbal para el desarrollo de la perspectiva centrada en uno mismo Observar diferentes situaciones para favorecer la adopción de la perspectiva centrada en el otro Considerar el contexto, la información personal y de otros para desarrollar un enfoque combinado de perspectivas			

Recursos	
Tipo de Recurso	Características del Recurso
Videojuego: Consider It 3	Consola de videojuegos Nintendo Switch, con gamepad

Descripción de las Acciones	Reflexión, Análisis e Interpretación.
Actividad 1: ¿Quién soy yo? Se presentó un cuento para motivar el desarrollo de la perspectiva centrada en sí mismo y conocer pre saberes de las participantes	El cuento del caceunvecaji muestra un alta compatibilidad con el objetivo propuesto debido a que fomenta la descripción centrada en la perspectiva personal
Actividad 2: Adivinanzas Se usan imágenes de animales para favorecer la producción de adivinanzas en el grupo con base en las características físicas de los animales propuestos .	Se observa un buen nivel de comunicación verbal al formular adivinanzas, las adivinanzas incrementan el interés en responder y expresar diferentes opiniones
Actividad 3: Considéralo Con la presentación del videojuego consider it 3 se expuso a las participantes a observar diferentes situaciones que favorecían la perspectiva centrada en el otro, con base en las respuestas del juego y las respuestas verbales se realizó un enfoque combinado de perspectivas	El juego Consider it 3 sirve para cuestionar situaciones del contexto sociocultural en el que las niñas han participado como por ejemplo visitar al odontólogo, ir al mercado y hacer una fila, tomar un asiento en un bus, ir al cine, etc. El interés por los minijuegos propuestos se presenta al producirse respuestas inesperadas
Actividad de cierre: Torta de cumpleaños Se buscó que la toma de perspectiva se aplicara para resolver un problema de distribución de recursos en el aula, en esta actividad se escogieron a 3 estudiantes a quienes se encomienda la decoración y asignación de trozos de torta de cumpleaños que se representan en hojas de papel	La actividad de cierre se realiza sin comprensión de la responsabilidad de garantizar la asignación de recursos a todas las participantes, luego del cuestionamiento y la retroalimentación dada por el grupo las niñas se observa un cambio importante en la conducta y entendimiento de las expectativas de otras personas

Observaciones Generales:

La comprensión de la perspectiva de otras personas se favorece con las actividades propuestas, pero sobre todo al debatir las opiniones de las participantes

El juego presenta un contexto sociocultural cercano a las niñas lo cual favorece el análisis sobre comportamientos considerados y desconsiderados teniendo en cuenta diferentes puntos de vista

Se observa que el protagonista femenino del videojuego favorece la inmersión de las participantes en la actividad dando respuestas de imitación que se presentan en el juego

El juego es considerado poco atractivo por las niñas debido a la ausencia de color y diseño simple en las animaciones

Sesión 4 Corredores espaciales

Fecha	24 de Mayo de 2022	Lugar	Salón de clases 0-2
Investigadores			
Nombre de la Secuencia	Free play	Tema	Conducta prosocial
N.º De Participantes	32		
Objetivo	Apoyar el desarrollo de la conducta prosocial a partir de: Interactuar con otros brindando ayuda, consolando y compartiendo Coordinar las necesidades personales con las necesidades de otros Encontrar solución a problemas de los demás a través de su propio comportamiento		

Recursos	
Tipo de Recurso	Características del Recurso
Videojuego: Joggernauts	Consola de videojuegos Nintendo Switch, con 4 controles

Descripción de las Acciones	Reflexión, Análisis e Interpretación.
Actividad 1: Los pájaros viajan en grupo En la primera parte se usan las migraciones de los gansos para motivar la reflexión y conocer pre saberes con relación a la conducta prosocial	Las niñas expresan sus opiniones acerca de la conducta prosocial con relación a las experiencias familiares, el ejemplo de los gansos favorece el interés por ayudar a otros
Actividad 2: Descongelando Corazones A través de un juego grupal de destreza corporal se busca reflexionar acerca de la importancia de apoyar a otras personas	Este juego permite que las niñas brinden ayuda y consuelo a sus compañeras mostrando un interés autentico por el bienestar emocional de las participantes
Actividad 3: Corredores Espaciales El videojuego Joggernauts se usa en su modo cooperativo para que las niñas tengan en cuenta que en el recorrido por el escenario deben contar con sus compañeras de juego para superar el reto del nivel	El videojuego permite que jueguen simultáneamente 4 participantes y se facilita el entendimiento de las mecánicas debido a que solo se usan dos botones para superar el nivel
Actividad de cierre: Cadenetas La sesión termina con un ejercicio de reflexión en el cual solo brindando ayuda y compartiendo se puede alcanzar la meta propuesta	La actividad de cierre permite observar que algunas niñas aplican estrategias de resolución compartiendo y realizando trabajo colaborativo, mientras que otras compañeras no muestran estrategias de afrontamiento de la situación. Al realizar la reflexión sobre las dos maneras de asumir una situación se promueve la importancia de colaborar con otras personas

Observaciones Generales:

Se obtienen buenas reflexiones al presentar como ejemplo de conducta prosocial el comportamiento de los gansos al volar, estas reflexiones están relacionadas con la ayuda que la familia brinda a las niñas

La actividad de juego propuesta en descongelando corazones se asume con mucha responsabilidad como si realmente la vida de las niñas que caen al lago estuviera en riesgo

Se observa que el logro en las actividades es compartido por las integrantes del grupo y se promueve el logro colectivo más que alcanzar buen desempeño personal

Sesión 5 Lemmings

Fecha	26 de Mayo de 2022	Lugar	Salón de clases 0-2
Investigadores			
Nombre de la Secuencia	Free play	Tema	Habilidades sociales
N.º De Participantes	32		
Objetivo	Apoyar el desarrollo de las habilidades sociales a partir de: Aprender a negociar en una situación controvertida Encontrar una solución aceptable socialmente a sus necesidades.		

Recursos	
Tipo de Recurso	Características del Recurso
Videojuego: Lemmings	Computador con mouse

Descripción de las Acciones	Reflexión, Análisis e Interpretación.
Actividad 1: Atrapa la pelota En la primera parte se presentó un reto en el cual con diferentes elementos las participantes deberían crear un juego en el que incluyeran a todas sus compañeras de grupo, esta actividad sirve de reflexión para reconocer la necesidad de aprender a negociar y buscar el beneficio de todos	Durante el desarrollo de esta actividad se observan comportamientos de agresividad y dificultades para trabajar en grupo, al dar elementos sin ninguna instrucción acerca de qué actividad realizar las niñas se enfrentan y muestran dificultades para establecer acuerdos
Actividad 2: Conflictos Se presentan imágenes de conflictos en las que se busca que las niñas describan estrategias de afrontamiento	Contrario a lo observado en la actividad anterior al presentar imágenes de conflictos y como solucionarlas se observa un menor número de respuestas agresivas como propuesta a la solución de conflictos, sin embargo se observa que las niñas están más familiarizadas con la búsqueda de una figura de autoridad para la solución que en la negociación y establecimiento de acuerdos
Actividad 3: Lemmings El videojuego Lemmings se presentó para que en parejas las niñas decidieran sobre los elementos del juego a usar para resolver un problema	El videojuego Lemmings se dificulta debido a la interface de manipulación en la cual las niñas a través del mouse deben asignar habilidades a los personajes, el juego directamente no plantea el desarrollo de habilidades sociales pero al trabajar en parejas promueve el establecimiento de acuerdos entre pares
Actividad de cierre: La historia de los Lemmings La sesión termina con un ejercicio de construcción colectiva de una historia que permita definir un problema que atravesaron los Lemmings y la estrategia que usaron para afrontarlo	Las niñas describen algunas de las situaciones presentadas los niveles del videojuego pero se les dificulta crear algún relato de su propia autoría acerca de los Lemmings

Observaciones Generales:

A nivel general se observa que las niñas están poco familiarizadas con el uso del mouse como interface para jugar en los videojuegos, el nivel de dificultad presentado en el videojuego se incrementó debido a esta condición

Al experimentar frustración se observó el apoyo por parte de pares en la generación de estrategias de solución de problemas

Los problemas presentados en la primera parte de la sesión se solucionaron a través de la comprensión mutua

Los personajes de los Lemmings fueron llamativos por sus habilidades y también por su color de cabello

Sesión 6 Crear una heroína

Fecha	2 de Junio de 2022		Lugar	Salón de clases 0-2
Investigadores				
Nombre de la Secuencia	Free play		Tema	Autoconcepto
N.º De Participantes	32			
Objetivo	Favorecer el desarrollo del Autoconcepto a partir de: Compartir y jugar con otras niñas a través de los videojuegos Disfrutar y apreciar la producción de avatares de manera colaborativa Reconocer el aporte que se produce en el autoconcepto al trabajar con pares			

Recursos	
Tipo de Recurso	Características del Recurso
Videojuego Hero Maker	Computador con mouse

Descripción de las Acciones	Reflexión, Análisis e Interpretación.
Actividad 1: El espejo mágico Como primer momento su usó un espejo para favorecer la observación de la imagen personal describiendo aspectos físicos que les gustan y con los que no se sienten a gusto	La actividad del espejo sirvió para reconocer aspectos físicos atractivos para las niñas como por ejemplo su cabello y la interpretación que hacen acerca de los cambios físicos al mudar de dientes
Actividad 2: Me agrado a mí misma Dos historias acerca de la aceptación (me agrado a mí misma) y rechazo de la imagen personal (blanca nieves) se usan para generar la discusión en el grupo acerca del autoconcepto	Las historias de la niña y la bruja de blanca nieves fueron importantes para la comprensión del autoconcepto pero necesitaron un trabajo adicional en comprensión de lectura y la presentación de las historias dos veces
Actividad 3: Crea un avatar El juego Hero Maker se usa para construir un avatar con base en las características físicas y gustos personales, se confronta la autopercepción con la percepción de las compañeras	La creación del avatar supero las expectativas que se tenían frente al uso del tiempo dispuesto durante la sesión debido a la cantidad de participantes Se observó que la creación del avatar favoreció el desarrollo de una descripción de las características físicas más cercana a la percepción de otras personas y alejada del ideal con que se representan a las niñas.
Actividad de cierre: Me gusta como me veo La sesión termina con un ejercicio de descripción en la cual las niñas le comparten a la familia las características en las que se parecen al avatar y los motivos por los cuales decidieron representarse de determinada manera	Las niñas comparten sus opiniones con la familia acerca de su imagen corporal y justifican sus preferencias y elecciones de la representación por placer estético.

Observaciones Generales:

La actividad cumple con el propósito planteado sin embargo se dificulta debido a la cantidad de participantes y querer darles espacio a todas para crear su avatar

Fue necesario que el docente se involucrara en la actividad cuestionando las elecciones acerca de la percepción física para favorecer una imagen más cercana a la realidad

La actividad del avatar logra identificar roles y escalas de valoración personal que no se obtienen al realizar el ejercicio de manera tradicional con un espejo.

Sesión 7 Pon pon patapon

Fecha	3 de Junio de 2022	Lugar	Salón de clases 0-2
Investigadores			
Nombre de la Secuencia	Free play	Tema	Toma de perspectiva
N.º De Participantes	32		
Objetivo	Apoyar el desarrollo de la toma de perspectiva a partir de: Presentar diferente información verbal para el desarrollo de la perspectiva centrada en uno mismo Observar diferentes situaciones para favorecer la adopción de la perspectiva centrada en el otro Considerar el contexto, la información personal y de otros para desarrollar un enfoque combinado de perspectivas		

Recursos	
Tipo de Recurso	Características del Recurso
Videojuego Patapon	Consola de videojuegos playstation con gamepad

Descripción de las Acciones	Reflexión, Análisis e Interpretación.
Actividad 1: ¿Cuál es la figura? Por medio de imágenes de figura fondo se discutió acerca de las perspectivas de diferentes participantes	En la actividad de la percepción de figura fondo se pudo validar diferentes perspectivas de los participantes y considerar que ambas eran adecuadas para describir lo que estaban viendo, esto fue importante porque ayudó a las niñas a considerar perspectivas diferentes a las propias
Actividad 2: Todo depende de donde se mire Por medio de diferentes imágenes se reflexiona sobre la perspectiva de diferentes personajes frente a un mismo objeto	El ejercicio le ayuda a comprender a las niñas que un mismo objeto puede tener múltiples interpretaciones según el enfoque se tenga y la interpretación que se realice de la información
Actividad 3: Pata Pata Pon La presentación del juego Patapon buscó que las niñas asumieran el ritmo que marcaban los patapones para cada situación específica y realizaran las acciones conforme a las necesidades de los patapones	El juego se presenta por encima del nivel dificultad que pueden manejar las niñas, inicialmente la ejecución de los ritmos se dificulta por medio del control, sin embargo, las niñas pueden marcar los ritmos con sus palmas y a través de canciones. Cuando se deben ejecutar dos acciones diferentes en un mismo nivel la dificultad incrementa y se debe dar por terminado el juego debido a que ninguna de las niñas puede superar el nivel El juego se usa para que las niñas consideren la perspectiva de los personajes y les dejen marcar el ritmo de manera que se turne lo que

	hacen las participantes con lo que hacen los patapones en este sentido el juego cumple a cabalidad con el objetivo
Actividad de cierre: Inferencias Se realizó una actividad de inferencias como cierre para valorar el punto de vista de diferentes personajes en una misma situación	Al realizar el ejercicio de las inferencias se observa que las niñas construyen argumentos y descripciones más amplias sobre la perspectiva de cada personaje en la misma situación y como las consecuencias del comportamiento de uno afecta a los otros.

Observaciones Generales:

Las actividades propuestas cumplen con el objetivo de favorecer la adopción de perspectiva centrada en el otro

Se promueven actividades concretas para cumplir con el objetivo de la sesión, en este sentido se observa que al usar el recortado para delimitar las figuras del fondo sirve para comprender que las figuras pueden contener más información de la que inicialmente se percibe

La presentación del videojuego debido a su carácter musical se dificulta debido a que las mecánicas del juego implican la presión de dos botones alternadamente de manera rítmica. Cuando se aprende un ritmo es difícil ejecutar uno distinto para realizar una acción distinta, también debido a que el juego implica sostener estos ritmos realizando combos se observan dificultades para mantener el ritmo durante la secuencia de los botones, sin embargo, se observa que las niñas comprenden las instrucciones, pueden ejecutar los comandos con sus cantos y con las palmas de su cuerpo. Y aunque no logran el desempeño esperado durante la actividad mantienen una motivación muy alta por intentar superar el nivel del juego

Sesión 8 Gris

Fecha	7 de Junio de 2022	Lugar	Salón de clases 0-2
Investigadores			
Nombre de la Secuencia	Free play	Tema	Empatía
N.º De Participantes	32		
Objetivo	Objetivo: Apoyar el desarrollo de la empatía a partir de: Exponer a las niñas a diferentes estímulos que se relacionen con diferentes emociones Identificar el lenguaje no verbal que se relaciona con diferentes emociones, gestos y posturas Explorar las emociones que las niñas experimentan al empatizar con un personaje Explorar ambientes y comportamientos del personaje con los cuales se puede empatizar		

Recursos	
Tipo de Recurso	Características del Recurso
Videojuego Gris	Consola de videojuegos Nintendo Switch, con gamepad

Descripción de las Acciones	Reflexión, Análisis e Interpretación.
-----------------------------	---------------------------------------

Actividad 1: Blef El cuento Blef se usa para identificar respuestas de comunicación no verbal relacionadas con la tristeza, también se relacionaron diferentes colores con las emociones del protagonista de la historia	La actividad de blef sirve de presentación para generar asociaciones sencillas entre emociones y el color del personaje que las experimenta, sin embargo, se observa que estas asociaciones precisan de un ejercicio de comprensión lectora para generar el aprendizaje esperado
Actividad 2: Gris El juego gris se usó para explorar ambientes y comportamientos del personaje que se relacionan con la tristeza con los que se buscó empatizar	El juego sirve de marco referencial para presentar la tristeza y empatizar con ella y la situación por la que atraviesa la protagonista del juego. Durante la actividad con el videojuego se tienen en cuenta los movimientos y comportamientos del personaje para relacionarlos con la tristeza
Actividad de cierre: No todo es gris Se consideró la música del juego como un elemento independiente para valorarlo en la generación de empatía, se buscó que las niñas expresaran por medio de una composición artística las emociones que experimentaban con esta música.	Al usar la música como elemento independiente en la generación de una respuesta empática se observa el uso del color azul para representar la tristeza como se presentó en la historia de blef, adicionalmente algunas niñas relacionan la música del videojuego con el agua pintan ríos, lluvia o representan el fondo del oceano

Observaciones Generales:

Se observa que la música cumple un papel importante para favorecer la empatía y la expresión de emociones, la tristeza puede favorecer el interés en dar una respuesta de apoyo y ayuda para que las personas superen la situación que las aflige, esto se observa con la presentación del cuento y del videojuego

Se observa además que las mecánicas del juego se representan por medio de movimientos corporales como pararse saltar, inclinar hacia los lados los controles.

Los colores también se muestran significativos para expresar emociones y empatizar.

Sesión 9 Cocinemos

Fecha	8 de Junio de 2022	Lugar	Salón de clases 0-2
Investigadores			
Nombre de la Secuencia	Free play	Tema	Conducta prosocial
N.º De Participantes	32		
Objetivo	Apoyar el desarrollo de la conducta prosocial a partir de: Interactuar con otros brindando ayuda, consolando y compartiendo Coordinar las necesidades personales con las necesidades de otros Encontrar solución a problemas de los demás a través de su propio comportamiento		

Recursos	
Tipo de Recurso	Características del Recurso
Videojuego Overcooked	Consola de videojuegos Nintendo Switch, con 4 controles

Descripción de las Acciones	Reflexión, Análisis e Interpretación.
-----------------------------	---------------------------------------

Actividad 1: Adoptar un perrito Se presentó un video corto para favorecer la sensibilización por las necesidades de los animales que favoreciera el interés por brindar ayuda	El ejercicio de la mascota favorece la presentación de conductas de cuidado y ayuda, se observa que el cuidado de las mascotas favorece el reconocimiento y satisfacción de necesidades de otros
Actividad 2: Overcooked La presentación del juego Overcooked se realizó en modo multijugador, se buscó que durante el juego las niñas asumieran un rol y distribuyeran las actividades de preparación de alimentos entre las participantes para superar el nivel	El juego se muestra interesante para las niñas debido a que se forman grupos de 4 integrantes que juegan de manera simultánea, sin embargo, las múltiples tareas a realizar en el videojuego dificultan la coordinación de comportamientos, algunas niñas solo muestran aprendizajes con relación al juego y no con relación a la conducta prosocial
Actividad de cierre: Cocinemos galletas Se trasladó la actividad realizada con el videojuego a la realidad para elaborar unas galletas en la que cada grupo fue responsable de una parte del proceso de elaboración. Se reflexiona sobre la importancia de colaborar y ayudar a otras personas	La actividad de elaboración de galletas permite realizar un trabajo colaborativo sincronizado en el que cada grupo se compromete en una parte del proceso de elaboración, cuando se busca establecer relaciones entre la elaboración de las galletas y el videojuego a las niñas se les dificulta establecer interrelación entre las actividades

Observaciones Generales:

Las actividades planteadas favorecen la participación y motivación de las participantes

Se promueve el interés por conocer al otro y satisfacer necesidades de alimentación, salud, juego, descanso y afecto en mascotas.

La actividad de las mascotas promueve el interés por el cuidado hacia otras personas

La actividad con el videojuego muestra un aprendizaje instrumental hacia las mecánicas del videojuego en este caso la tecnología no se muestra transparente debido a que las niñas emplean el tiempo de juego en aprender cómo funcionan las mecánicas lo cual dificulta que se realice un trabajo colaborativo

En la actividad de elaboración de galletas se presenta un alto compromiso y colaboración de todas las participantes

Sesión 10 Juguemos

Fecha	9 de Junio de 2022	Lugar	Salón de clases 0-2
Investigadores			
Nombre de la Secuencia	Free play	Tema	Habilidades sociales
N.º De Participantes	32		
Objetivo	Apoyar el desarrollo de las habilidades sociales a partir de: Aprender a negociar en una situación controvertida Encontrar una solución aceptable socialmente a sus necesidades.		

Recursos	
Tipo de Recurso	Características del Recurso
Videojuego Mario Party 7	Consola de videojuegos Gamecube con 4 controles

Descripción de las Acciones	Reflexión, Análisis e Interpretación.
Actividad 1: Frente a frente Se buscó que las niñas expresaran sentimientos de gratitud hacia sus compañeras teniendo en cuenta elementos de comunicación no verbal como la postura, la mirada y el tono de voz ubicándose frente a frente	La actividad sirve para favorecer la expresión de emociones entre compañeras y reconocer que a través del juego y compartir alimentos se pueden establecer relaciones de amistad
Actividad 2: La fiesta de Mario En este ejercicio se presentó el videojuego Mario Party 7 en el que dos parejas competían entre sí para resolver el reto de un minijuego, cada pareja debía jugar de manera colaborativa para superar el nivel	La actividad desarrollada favorece el desarrollo de habilidades sociales debido a que las niñas reconocen que solo con la ayuda de otro se pueden superar los retos planteados, este juego favorece la comunicación y el trabajo colaborativo para resolver los problemas que se presentan
Actividad de cierre: Sigamos la fiesta En la actividad de cierre se compartió una torta con las niñas y se puso música según los intereses del grupo, esta actividad buscó que de manera libre las niñas se integraran para participar y compartir	La actividad de cierre favorece la expresión libre de opiniones, el establecimiento de relaciones y la participación, se observa que el grupo mantiene una buena disposición para compartir

Observaciones Generales:

La actividad final favorece la expresión de emociones y los mensajes de gratitud entre compañeras. Se permite la elección y juego libre entre parejas lo cual promueve la participación más que la competencia en los diferentes retos que se plantean. Se observa que las relaciones que se establecen durante las actividades se mantienen a lo largo de la jornada.

Apéndice N. Descripción de los videojuegos usados

Información acerca del juego: Wii Music (disponible en nintendo)

Aunque no hayas tocado una nota en tu vida, Wii Music puede ayudarte a sacar al músico que llevas dentro. ¡Junto hasta otros tres amigos, podrás subir al escenario, para compartir el brillo de las candilejas y crear grandes melodías!

Wii Music te permite tocar más de 60 instrumentos musicales, que para la ocasión, se encarnarán en el Mando de Wii y en el Nunchuk. Elijas el instrumento que elijas, desde una gaita a un banjo, lo único que tienes que hacer es mover el Mando de Wii y el Nunchuk. Para tocar la guitarra, sólo has de rasgear como si la tuvieras en las manos: haz movimientos más rápidos para que suene más alto y pulsa los botones para cambiar de estilo. En el caso de la flauta, coge el Mando de Wii como si de tal instrumento se tratara y pulsa los botones 1 y 2, a la vez que mueves el mando arriba y abajo para variar el sonido. Hay varias formas de tocar melodías con Wii Music. Puedes elegir un instrumento y tocar al ritmo de uno de los más de 50 temas disponibles, desde clásicos de siempre hasta grandes éxitos del pop, o puedes invitar a tus amigos a improvisar. En el modo improvisación, puedes elegir entre improvisar en la sala de ensayo o practicar con el instrumento que prefieras antes de subirte al escenario. En el modo Improvisación Rápida, la consola elegirá un instrumento y una canción para que toques, mientras que, en Improvisación Personal, podrás elegir qué canción y qué instrumento quieres tocar y cuántos miembros de tu grupo quieres que te acompañen.

¡Sube al escenario con tu familia y amigos y déjate llevar por tu lado creativo con Wii Music!
Elige uno de los más de 60 instrumentos musicales y tócalo con movimientos intuitivos del Mando de Wii y el Nunchuk. Graba tus actuaciones y compártelas con tus amigos
Toca con tu familia y amigos y reinterpreta más de 50 temas de todo tipo, desde himnos de la música clásica a éxitos del pop.

Información acerca del juego Murasaki Baby (disponible en playstation)

Cuando una niña pequeña asustada se despierta perdida y sola en una tierra extraña llena de pesadillas aterradoras, necesita desesperadamente que la ayudes a encontrar a su mamá.

Usa tu ingenio para guiar a la niña por caminos llenos de peligros y enséñale la diferencia entre el bien y el mal en un intento por mantenerla sonriente... y viva.

Usa la pantalla táctil para sostener la mano de Baby mientras la guías a lo largo de su viaje juntos. Su guía influirá en su comportamiento, carácter, autocrítica y percepción del peligro.

Descubre nuevas formas de resolver acertijos con el panel táctil trasero desbloqueando y cambiando entre fondos de "estado de ánimo" únicos.

Información acerca de Consider it 3 (disponible en steam)

Sé considerado sin preocuparte por lo que piensen los demás. La 3ª entrega de Consider It, el juego que pone a prueba tu conciencia social,

La protagonista de este juego es la primera "tú" femenina de la serie. La regla básica para decidir qué hacer en situaciones moviendo el objeto rojo en la pantalla es la misma. Pero esta vez, el dulce aire de romance y drama te envuelve más que en los juegos anteriores.

Un nuevo modo de evaluación Consider It de 100 preguntas. Un modo de evaluación cooperativa Consider It Together. Se tienen en cuenta todos los modos básicos de la serie, como el modo Quick Consider It, que te permite tener una idea del juego.

No importa quién seas, ¡seguro que disfrutarás de este juego! Ya sea solo, con un amigo o con alguien que te gusta... Seguramente encontrarás cosas que querrás considerar.

Información acerca de JoggerNauts (disponible en steam)

Cooperativo caótico con cambios y colores. Cámbiate de sitio justo en el momento adecuado para superar los niveles codificados por colores. Trabajad juntos en equipo. ¡Ningún corredor se queda atrás! Un juego cooperativo, ¡pero cooperativo de verdad!

¡También apto para un solo jugador! ¡Saltas por dos! ¡Cambias por dos! ¡Coordinas a los dos! Tu gato te observa. (Gato no incluido).

Es como darte palmaditas con la mano en la cabeza mientras te frotas la barriga, pero corriendo. Fácil de aprender, pero engañosamente difícil ¡Son solo dos botones! ¡Tan complicado no puede ser! Modificadores de dificultad para jugar más rápido, más lento, sobre seguro, o sobre... peligro. Desafiantes puzzles de acción que te odian.

¡Historia! ¡Tiene una! Con un robot. ¡Y mucha música de la buena! Hay un chiste muy, muy gracioso (límite 1). ¡Y secretos supersecretos que encontrar! Y trofeos que conseguir. En el espacio...

Información del juego Lemmings (disponible en playstation)

Guía a un grupo de roedores despreocupados y desprevenidos a través de niveles magníficamente detallados llenos de trampas y peligros tortuosos. No son tan inteligentes, pero los Lemmings ciertamente no son perezosos: dales trabajos, como cavar, golpear, construir, bloquear o escalar, y trabajarán felices para despejar el camino hacia la salida de cada nivel. Solo asegúrese de estar un paso adelante: sin su ayuda y supervisión, lo más probable es que tengan un final difícil, ¡oh, no!

Guía a los Lemmings a través de 100 niveles endiabladamente desconcertantes ambientados en las Cavernas de Cristal, el Infierno, el Antiguo Egipto, el Espacio y la Tierra de los Dulces.

Entonces, ¿estás listo para llevar a tus Lemmings a un lugar seguro?

Información del juego Hero Maker (disponible en PBS learning media)

En este juego, los niños aprenden cómo la gente común puede hacer cosas asombrosas. Para comenzar, los estudiantes eligen de una pared de figuras históricas para aprender más sobre ellas o crear las suyas propias.

Información del juego Gris (disponible en steam)

Gris es una muchacha llena de esperanzas y perdida en su propio mundo, enfrentada a una experiencia dolorosa de su vida. Su viaje a través de la tristeza se manifiesta en su vestido, que le otorga nuevas habilidades para recorrer mejor su realidad difuminada. Según se desarrolla la historia, Gris madura emocionalmente y ve su mundo de un modo diferente, lo que revela nuevos caminos para explorar usando sus nuevas habilidades.

GRIS es una experiencia serena y evocadora, libre de peligros, frustración y muerte. Los jugadores explorarán un mundo diseñado meticulosamente que cobra vida gracias a unos gráficos delicados, una animación detallada y una elegante banda sonora original. Según las distintas partes del mundo de Gris se vuelvan accesibles, durante el juego se presentarán puzles sencillos, secuencias de plataformas y desafíos opcionales basados en la habilidad.

Información del juego Patapon (disponible en playstation)

Conviértete en el Ser Supremo y lidera a tus diminutos adoradores de un solo ojo en una misión por recuperar su hogar y descubrir el fabuloso confín de la Tierra.

Da órdenes a tus fuerzas patapon con los tambores sagrados y mantén el ritmo divino para imponerte en combate.

Información del juego Overcooked (disponible en steam)

Overcooked es un juego de cocina cooperativo, casual y caótico al que pueden jugar de uno a cuatro jugadores. Mediante el trabajo en equipo, tú y los demás chefs debéis preparar, cocinar y servir una serie de sabrosos pedidos antes de que la oleada de clientes se marche furiosa. Afila los cuchillos y desempolva el gorro de chef, ¡pero no será pan comido, así que organízate bien!

¡El Reino de la Cebolla está en peligro, y solo la alta cocina podrá salvarlo! En Overcooked, los jugadores deberán pasar por distintas cocinas, a cuál más cruel e inusual, para convertirse en chefs expertos y vencer a una antigua maldición comestible que lo ha invadido todo.

Juega solo o sumérgete en una caótica partida con hasta cuatro jugadores, ya sea en modo cooperativo o competitivo: ¡tú eliges! Tendrás que preparar una serie de platos distintos y trabajar en equipo hasta ser los mejores y más eficientes del lugar.

Información sobre el juego Mario Party 7 (disponible en nintendo)

Para su última fiesta, Mario y compañía han decidido embarcarse en un crucero por todo el mundo, pero el malvado Bowser se ha propuesto aguarles la diversión. La acción se desarrolla en exóticas localidades, representadas como ciudades reales en los diferentes tableros.

Salta, nada o vuela por los más de 80 nuevos minijuegos, donde por ejemplo tendrás que saltar vallas electrificadas o esquivar los martillazos de un topo chiflado.

Mario Party 7 viene acompañado del micrófono para Nintendo GameCube, con el que podrás controlar la acción mediante la voz en muchos minijuegos. Además, por primera vez en la serie, hasta 8 jugadores pueden competir a la vez en el modo multijugador.

A los acostumbrados Mario y amigos se unen Huesitos y Birdo, deseosos de pasárselo bomba con la última fiesta de Mario. Y tú, ¿a qué esperas para invitar a tus amigos e irte de fiesta? Recorre el planeta viajando por seis nuevos tableros de juego, pasando por los canales de Venecia hasta los desiertos de Egipto, ¡o incluso el mundo de Bowser!