



BIENESTAR DE NIÑAS Y NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS DURANTE EL JUEGO DE BLOQUES: UN ESTUDIO DE CASOS EN ESCUELAS INFANTILES DE GALICIA

WELL-BEING OF 2 TO 3 YEAR-OLD TODDLERS WHILE PLAYING WITH BLOCKS: A CASE STUDY IN EARLY CHILDHOOD SCHOOLS OF GALICIA

José Pablo **Franco López**¹

Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Santiago de Compostela, España

Esther **Vila-Couñago**

Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Santiago de Compostela, España

Rodolfo Lois **Ferradás Blanco**

Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Santiago de Compostela, España

RESUMEN

El bienestar de las niñas y niños durante el juego es algo que se da por hecho, pues las personas adultas entienden que se divierten y aprenden, pero son escasos los estudios que abordan esta cuestión. Este trabajo pretende identificar cuáles son las manifestaciones de bienestar que presenta el alumnado de cuatro aulas de dos a tres años, de escuelas diferentes, cuando juega con bloques unidad. Se explora la diferente organización espacial (taller y rincón) y el tipo de intervención de la tutora o tutor. Se desarrolló un estudio de casos múltiple donde la observación fue el método principal y la entrevista a docentes, la técnica complementaria. Se analizaron tres sesiones de un total de quince grabadas en cada escuela, empleando una escala de observación que permitió

¹ *Correspondencia:* José Pablo Franco. Correo-e: jpablo.franco@usc.es, web: <https://stellae.usc.es/index.php/es/>

obtener porcentajes de los distintos niveles de bienestar. Las respuestas de las personas entrevistadas se analizaron siguiendo un procedimiento inductivo-deductivo y un criterio temático. Los resultados muestran un alto grado de bienestar en los cuatro casos, un alto y similar nivel de bienestar tanto en taller como en rincón, y un bienestar más elevado cuando hay una mayor intervención del docente. La risa, los gritos de diversión, la relajación, estar con energía, confianza y seguridad son las manifestaciones más detectadas. Se concluye que el juego de construcción con bloques, en condiciones apropiadas, es una propuesta pedagógica muy adecuada para alumnado de esa edad. Se proponen los espacios familiares de las escuelas y la acción tutorial como estrategias oportunas para difundir esta experiencia.

Palabras clave: educación infantil; juego constructivo; bloques unidad; bienestar; acción tutorial.

ABSTRACT

The well-being of toddlers during play is something that is taken for granted, since adults understand that they are having fun and learning, but there are only few studies that address this question. This work aims to identify the manifestations of well-being that two-to-three-year-old children belonging to four classrooms from different schools, show when they play with blocks. The different spatial organization (workshop and corner) and the type of intervention of the tutor are explored. A multiple case study was developed where observation was the main method and the interview with teachers, the complementary technique. Three sessions, out of a total of 15 recorded in each school, were analyzed, using an observation scale that allowed obtaining percentages of the different levels of well-being. The responses of the people interviewed were analyzed following an inductive-deductive procedure and a thematic approach. The results show a high degree of well-being in all four cases, a high and similar level of well-being both in the workshop and in the corner, and a higher well-being when there is more teacher intervention. Laughter, shouts of fun, relaxation, being full of energy, confidence and security are the most frequent manifestations. It is concluded that the block construction play, under appropriate conditions, is a very suitable pedagogical proposal for students of that age. Family spaces in schools and tutorial action are proposed as appropriate strategies to disseminate this experience.

Key Words: early childhood education; constructive play; unit blocks; well-being; tutorial action.

Cómo citar este artículo:

Franco, J. P., Vila-Couñago, E. y Ferradás, R. L. (2023). Bienestar de niñas y niños de 2 a 3 años durante el juego de bloques: un estudio de casos en escuelas infantiles de Galicia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 28-45.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38836>

Introducción

Un centro educativo tiene que estar diseñado para acoger a la infancia garantizando su bienestar en todos los ámbitos. Toda la comunidad educativa debe buscar este bienestar en la escuela, siendo este un propósito compartido (Ruiz de Velasco y Mediavilla, 2017). Aspectos como el diseño de un aula, la participación de la maestra o maestro, el tipo de material, las relaciones interpersonales... influyen en el bienestar de las pequeñas y pequeños.

La presente investigación está en sintonía con las actuales corrientes de pensamiento que consideran que la infancia no es solo un conjunto de pasos para llegar a ser una persona adulta, sino que es, sobre todo, una etapa de la vida con identidad propia en la que se otorga un puesto central a asegurar el bienestar en todos los ámbitos de la vida de las niñas y niños, más allá de quedarse solo en valorar un buen comienzo o la supervivencia y los cuidados materiales.

Se parte, por tanto, de la necesidad de crear contextos educativos enriquecedores para que las niñas y niños crezcan en armonía (Rubio, 2023), teniendo como base que el bienestar en el ámbito educativo es, tal y como describe Laevers y Declercq (2018): "un estado en el que uno se siente a gusto, muestra espontaneidad, tiene confianza en sí mismo y disfruta de la presencia e interacciones con los demás" (p.326). Desde esta perspectiva, el bienestar reflejaría cómo en la situación que se valora, son satisfechas las necesidades, sean estas físicas, de afecto, de seguridad, de reconocimiento social, de sentirse competente y la necesidad de tener un sentido para la vida. Se trataría de disponer contextos que favorezcan la resiliencia del alumnado (Riera et al., 2019).

Son muchas las ocasiones en las que el profesorado lleva a cabo propuestas educativas en las que, por diferentes motivos, no se analiza cuál es el bienestar conseguido por las pequeñas y pequeños durante el desarrollo de estas. Para mejorar esta casuística sería necesario plantear la relación entre la orientación educativa y el bienestar de las niñas y niños, teniendo como referencia trabajos llevados a cabo en etapas escolares posteriores como el de Rodríguez y Gallardo (2020).

En las escuelas de primer ciclo de educación infantil no existe la figura de orientadora u orientador, pero resultaría de vital importancia su presencia en la observación de las prácticas educativas del profesorado para reflexionar conjuntamente sobre las mejoras necesarias. Desempeñaría un papel similar al que se propone en la práctica educativa de Emmi Pikler o de Reggio Emilia en la figura de la pedagoga o pedagogo en la escuela.

En este artículo, siguiendo el interés actual y la presencia de numerosos estudios sobre factores emocionales (Ros et al., 2017), se muestra el análisis del bienestar alcanzado por las niñas y niños durante el juego de construcción con bloques de madera, en un aula de dos a tres años de cuatro escuelas infantiles de Galicia. Los objetivos principales de este estudio son:

- Identificar cuáles son los síntomas de bienestar en niñas y niños del aula de dos a tres años en el juego de construcción con bloques en cuatro modelos de escuela diferentes.
- Analizar el nivel de bienestar de las pequeñas y pequeños del aula de dos a tres años en función de la organización espacial del juego de bloques (rincón o taller).
- Explorar el nivel de bienestar del alumnado del aula de dos a tres años mientras juega con los bloques atendiendo a una mayor o menor intervención de la tutora o tutor.
- Conocer las opiniones de las tutoras y tutor en relación con el bienestar de las y los infantes del aula de dos a tres años mientras juegan con bloques de construcción.

Antecedentes y marco teórico

El juego es la herramienta principal de aprendizaje de la infancia, así como un derecho recogido en la Declaración Universal de los Derechos del Niño. Si se revisa el principio séptimo de esta Declaración se puede comprobar que: "el niño debe disfrutar plenamente de juegos y de recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación" (Humanium, s.f., principio VII).

Por lo tanto, que la o el infante disfrute durante el juego es algo inherente al propio juego y no tiene otro fin que no sea el disfrute (Ramis, 2021). Ahora bien, en el transcurso de ese juego es donde se produce el aprendizaje, ya que, siguiendo a Ballester y Godall (2014): "jugando los niños construyen conocimiento sobre los objetos, sus cualidades y posibilidades. Jugar les permite tomar decisiones, sin dramáticas consecuencias; combinar, comprobar, desarrollar la imaginación y la creatividad" (p.22). Así mismo, Tardos (2014) especifica que:

El juego del niño es, pues, una actividad estimulante y útil desde diferentes puntos de vista. Aun así, si el niño juega no es porque sabe que el juego le es útil, que le 'prepara para la vida'; si juega es porque le gusta, porque es feliz; si juega es porque a través del juego realiza los propios deseos y aspiraciones. El juego es una actividad que surge de un estímulo interior. Con el juego están fundamentalmente ligados la libre elección, el hecho de que es bueno y que le proporcionará alegría (p.10).

Si la niña o niño disfruta parece claro que existe una relación directa con el bienestar durante ese juego. El deseo y la pasión por aprender es algo característico de la infancia, así como su curiosidad natural. Por tanto, para que esa situación gozosa se produzca, el material, las propuestas de juego, los ambientes... tienen que estar pensados por parte de la maestra o maestro para responder a las necesidades e intereses del alumnado.

Para que el juego sea placentero tiene que ser libre, dentro de las posibilidades existentes en cada aula o centro. En palabras de Bantulà y Payà (2019): "el juego es una actividad basada en la libertad del niño para participar espontáneamente o por invitación de sus compañeros y compañeras, y para jugar solo o colectivamente con otros niños o adultos" (p.11).

Así mismo, es fundamental permitir que el alumnado pase tiempo jugando para responder a sus necesidades e intereses, así como favorecer el proceso de aprendizaje, ya que, siguiendo a Ballester y Godall (2014): "el niño no juega para aprender, porque no se trata de voluntad, sino que aprende porque su acción es ligera e intensa como el juego" (p.22). Así pues, es cada infante el que decide cuánto dura su juego; según Ramis (2021): "el juego dura mientras es placentero, aporta diversión, mantiene la motivación y satisface la curiosidad. Y se puede ir reconvirtiendo hasta que la criatura quiera" (p.61).

Por otro lado, es importante destacar la relación que tienen las emociones positivas, que están presentes en el juego, con la salud. Producen beneficios saludables mejorando el sistema inmunitario y facilitando la recuperación cuando se padece una enfermedad (Ortega, 2010). Los estudios sobre neurociencia también ponen de manifiesto la importancia de las emociones a nivel cerebral (de Souza et al., 2019). Según Bueno (2021): "las emociones son cruciales para sobrevivir, de forma que, cualquier aprendizaje que lleve emociones asociadas, el cerebro lo interpreta como especialmente relevante y lo integra con más eficacia y eficiencia" (p.40).

Las emociones positivas se manifiestan a través de la alegría, las miradas, las risas, la espontaneidad... todas ellas presentes en el juego que genera motivación e interés en la niña o niño. Bueno (2021) describe que:

La alegría, que es una emoción que transmite confianza en uno mismo y en los otros y que, por lo tanto, se vincula a la socialización, y la curiosidad y la sorpresa estimulan personalidades más transformadoras y proactivas con una mayor predisposición a asumir nuevos retos y aprendizajes (p.40).

Otro aspecto de vital importancia es la presencia de la maestra o maestro en el espacio de juego para garantizar el juego tranquilo y espontáneo de la niña o niño. Sentarse próximo a las pequeñas y pequeños o dar una respuesta ajustada a sus demandas, son acciones necesarias para dar confianza y seguridad durante el juego (Llinares y Mantilla, 2021).

El vínculo generado entre el profesorado y cada infante es fundamental para llevar a cabo un juego tranquilo y seguro. Kac et al. (2019) resaltan que: "las miradas, los gestos, los abrazos y las palabras cargadas de amor, son algunas de las formas que asume el intercambio lúdico. El encuentro pone a los sujetos en existencia, en un 'aquí y ahora' único e irrepetible" (p.36).

Teniendo en cuenta estos argumentos, el personal docente tiene que estar en constante atención, pues es sabido que no todo el alumnado está alegre o disfruta en la escuela debido a diferentes razones. Por eso, tiene que conseguir, como apunta Lladós (2019): "que las criaturas se emocionen con el aprendizaje. Que la escuela se convierta en un sitio donde quieran estar porque se sienten respetados, valorados, seguros y felices" (p.77). Todos estos aspectos relacionados con la comunicación interpersonal y la comprensión global de la persona son fundamentales en la concepción de la acción tutorial que se ha de desarrollar en la etapa de educación infantil (Varona y Arcos, 2012).

Dado que las niñas y niños pequeños, que apenas saben hablar, no pueden decir claramente cómo se sienten mientras realizan el juego (o a veces no se interpreta por la persona adulta), es necesario disponer de instrumentos para verificar de manera sistemática su grado de bienestar.

Para detectar los indicadores de bienestar o de malestar que se pueden producir mientras juega cada infante, existen programas de intervención sobre las habilidades emocionales como el de Grimaldo y Merino-Soto (2020). También se usan instrumentos de medición como el de Laevers (2005) o el de De Kruif et al. (2007), que valoran la presencia o ausencia del llanto, de la risa, de la alegría, de gritos, de relajación...

En el caso del juego con bloques de madera no se han encontrado investigaciones del tramo educativo de cero a tres años relacionadas con el bienestar durante este juego. Así mismo, para la edad de tres a seis años son escasos los estudios que tratan la importancia de las emociones o del bienestar durante el juego de construcción con bloques. Concretamente se resaltan los siguientes:

- Kinsman y Berk (1979) observan en su estudio el juego en el rincón de las tareas domésticas y en el de bloques. En un primer momento las áreas están divididas por un separador y posteriormente éste es retirado. Una de las categorías de los comportamientos a observar es la del afecto que está dividido en dos tipos: positivo (estado de ánimo: feliz, contento, cariñoso...) y negativo (estado de ánimo: molesto, irritable, enfadado...). Uno de los resultados principales pone de manifiesto que antes de retirar el separador las expresiones de afecto negativo eran muy bajas, y al retirar el biombo estas expresiones disminuyen aún más.
- Rogers (1985) realiza una investigación usando los bloques unidad y los grandes bloques huecos, en la que, entre otros aspectos, elabora una lista de comprobación del comportamiento social durante el juego que incluye el comportamiento verbal, el de acción y las expresiones faciales y vocalizaciones (lloro o grito, fruncir el ceño, risa, mueca, sonrisa). Como resultado principal destaca que los comportamientos del alumnado que aparecieron con más frecuencia fueron positivos (sonreír, ayudar, tomar turnos y preguntar).

El valor principal del trabajo que se presenta en este artículo radica en aportar el análisis de una realidad práctica, que está poco explorada, y que es muy importante en la primera infancia, como es el caso del bienestar durante el juego de construcción con bloques.

Método

En este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia (Franco, 2021), se desarrolló a partir de un estudio de casos múltiple con metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), donde se empleó la observación como método principal y la entrevista como técnica complementaria.

Se registraron un total de 15 sesiones en cada escuela y se analizaron las tres últimas. Se utilizó la escala de Laevers (2005) para la obtención de datos cuantitativos en relación con el bienestar, que se extrajeron usando un muestreo temporal del registro continuo de cada sesión. Además, se diseñaron y desarrollaron dos entrevistas semiestructuradas dirigidas a las tutoras o tutores de cada aula. Una se realizó antes de la observación del juego y la otra una vez finalizado el mismo.

Cada uno de los centros contaba con un set de juego. Se utilizaron los bloques unidad (*Unit Blocks*), diseñados por Pratt (2014) y descritos por Johnson (1933), pues sus características (medidas específicas, material sin pintar y sin dibujos) favorecen la manipulación de las niñas y niños más pequeños, así como la estabilidad de las estructuras realizadas. Así mismo, la madera tipo haya de las piezas es muy adecuada para este tipo de material y de juego.

Las piezas disponibles tenían diferentes tamaños y formas y eran suficientes para el número de alumnado: 60 piezas unidad (3,5 x 7 x 14 cm); 4 piezas doble unidad (3,5 x 7 x 28 cm); 20 piezas media unidad -ancho- (3,5 x 7 x 7 cm); 12 piezas media unidad -largo- (3,5 x 3,5 x 14 cm); 20 piezas media unidad -largo y ancho- (3,5 x 3,5 x 7 cm); 12 piezas triángulo (3,5 x 5 x 9 cm); 8 piezas cuña (3,5 x 7 x 14 cm); y 20 piezas tabla DM (1,5 x 28 x 28 cm).

Muestra

Se seleccionaron cuatro escuelas infantiles públicas, que pertenecen a la *Rede de Escolas Infantís de Galicia (A Galiña Azul)*, para desenvolver la investigación en el aula de dos a tres años. Cada una de estas aulas fue un caso de estudio, definido de forma previa por el equipo investigador, a través de la combinación de dos dimensiones que guardan relación con el ambiente de un aula: el espacio donde se realiza el juego de bloques (rincón o taller) y el tipo de intervención de la tutora o tutor (mayor o menor).

Así pues, cada caso, entendiéndolo para este estudio como un modelo diferente de escuela, tenía las siguientes características:

- Taller² con menor intervención (OBMEI).

² En Galicia taller se traduce por obradoiro. Esta es la razón por lo que las iniciales del caso no son TEMEI sino OBMEI. Sucede lo mismo en el caso de taller con mayor intervención.

- Taller con mayor intervención (OBMAI).
- Rincón³ con menor intervención (REMEI).
- Rincón con mayor intervención (REMAI).

Los talleres eran aulas preparadas con los bloques de madera en las que, en la medida de lo posible, no había presencia de otros objetos y, de haberlos, estaban tapados para que no interfiriesen en el juego. Cada vez que se llevaba a cabo el taller, se acompañaba a este espacio a las niñas y niños seleccionados previamente. Se realizó una adaptación del taller elaborado por Arnaiz y Camps (2005).

En el caso del rincón, los bloques de madera estaban permanentes en un espacio del aula durante todo el estudio, formando un rincón de juego constructivo. De esta forma, todo el alumnado de esa aula podía ir y salir de forma libre en este rincón y usar los bloques presentes en el mismo.

La menor intervención de la tutora o tutor se entendía desde una perspectiva de acompañamiento a la infancia durante el juego. Estaba sentada o sentado en el suelo observando y esperando en silencio la interacción de la alumna o alumno, y solo se movía para: atender las necesidades básicas de las pequeñas y pequeños; resolver conflictos que podían aparecer, dando previamente el tiempo suficiente para que lo puedan solucionar; y garantizar la seguridad. Cuando las niñas o niños interaccionaban, la tutora o tutor podía: acompañar el juego mostrando interés y empatía, usando la mirada y la sonrisa como aspectos clave en esta interacción; a nivel lingüístico tan solo se comunicaba con la o el infante para describir lo que estaba realizando (por ejemplo: veo que acabas de colocar una pieza encima de otra).

En las situaciones de mayor intervención se garantizaba la misma pauta establecida en las situaciones de menor intervención descritas anteriormente y se diferenciaba en lo referido a la interacción estableciendo tres tipos de estrategias:

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

La muestra de la investigación fue no probabilística y por conveniencia, pero intentaba representar las características comunes de la mayoría de las escuelas infantiles que acogen alumnado en este tramo de edad. Cada escuela infantil presentaba una muestra diferente, ya que en los casos de rincón estaba compuesta por todas las niñas y niños que estaban matriculados en esa aula y en los del taller se realizaba una selección previa de seis alumnas o alumnos, pues se estimó que era el número óptimo para llevarlo a cabo. En el caso de OBMEI se realizó un sorteo

³ En Galicia rincón se traduce por recuncho. Esta es la razón por lo que las iniciales del caso no son RIMEI sino REMEI. Sucede lo mismo en el caso de rincón con mayor intervención.

manteniendo la paridad y en el caso de OBMAI eran los niños que había en el único momento de la jornada escolar que se podía realizar dicha investigación.

Una de las características principales de las escuelas elegidas era que tenían pareja educativa en los momentos más significativos de la jornada escolar y las tareas a realizar, independientemente de la categoría (maestra o educadora), se compartían a partes iguales entre las y los profesionales encargados del aula (tutoras o tutores del grupo).

La muestra total fue de 47 infantes y de siete tutoras y un tutor, distribuidos en cada caso de la siguiente forma:

- OBMEI: tres niñas y tres niños; una educadora y un educador.
- OBMAI: seis niños; una maestra y una educadora.
- REMEI: ocho niñas y diez niños; dos educadoras.
- REMAI: siete niñas y diez niños; una maestra y una educadora.

Instrumentos y/o técnicas

Para realizar el análisis del nivel de bienestar durante el juego de bloques en las cuatro escuelas, se empleó la escala elaborada por Laevers (2005). En la tabla 1 se recoge un resumen de los cinco niveles y señales de bienestar que tiene esta escala.

Tabla 1

Niveles y señales de bienestar de las niñas y niños siguiendo a Laevers (2005, p.13)

1 PUNTO. EXTREMADAMENTE BAJO
La niña o niño muestra señales de evidente malestar: <ul style="list-style-type: none"> • Gemidos, sollozos, gritos; • Se ve abatida/o, triste o asustada/o, está con pánico; • Está enfadada/o o furioso/a; • Patea, se retuerce, tira objetos, golpea a otras/os; • Se chupa el dedo, se frota los ojos; • No responde al medio ambiente, evita el contacto, se retira; • Se hace daño a sí misma/o: se pega con la cabeza, se tira al suelo...
2 PUNTOS. BAJO
La postura, la expresión facial y las acciones indican que la pequeña o pequeño no se siente a gusto. Con todo, las señales son menos explícitas que en el nivel 1, o la sensación de incomodidad no se expresa todo el tiempo.
3 PUNTOS. MODERADO
La niña o niño tiene una postura neutra. La expresión facial y la postura muestran poca o ninguna emoción. No hay señales que indican la tristeza o el placer, la comodidad o malestar.
4 PUNTOS. ALTO
La pequeña o pequeño presenta signos evidentes de satisfacción (como los que aparecen en el nivel 5). No obstante, estas señales no están presentes con la misma intensidad constante.
5 PUNTOS. EXTREMADAMENTE ALTO
Durante el episodio de la observación, la niña o niño disfruta, de hecho, se siente muy bien: <ul style="list-style-type: none"> • Muestra sonrisas felices y alegres, gritos de diversión; • Es espontánea/o, expresiva/o, es realmente ella o él; • Habla consigo misma/o, juega con los sonidos, murmura, canta; • Está relajada/o, no muestra signos de estrés o tensión;

-
- Está abierta/o y accesible al medio ambiente;
 - Es muy animada/o, llena/o de energía, irradia;
 - Expresa confianza y seguridad en sí misma/o.
-

Fuente: Elaboración propia siguiendo a Laevers (2005, p.13)

Así mismo, para la elaboración de este artículo, se toma una pregunta de la entrevista realizada al profesorado una vez acabado el trabajo de observación: ¿Qué síntomas de bienestar percibiste en las niñas y niños durante este juego? Esta forma parte de un guion de preguntas que ha sido elaborado *ad hoc* y validado por diez profesionales de primer ciclo de educación infantil y cuatro especialistas en metodología de investigación educativa.

Procedimiento

Seguendo un calendario previamente consensuado con las tutoras y tutor de cada escuela, se llevaron a cabo quince sesiones durante tres meses. El momento de la jornada en el que se desarrolló cada sesión también fue acordado con el personal docente de los centros. En los casos de REMEI y REMAI, durante el juego libre de 11:00 a 12:00 de la mañana. En las situaciones de taller, cuando resultaba más factible a nivel organizativo de la escuela (OBMEI de 11:00 a 12:00 y OBMAI de 09:00 a 10:00).

Se grabaron las sesiones con dos cámaras, una de ellas fija y la otra la utilizaba el investigador como apoyo para determinados momentos del juego. El registro continuo llevado a cabo con la cámara fija daba comienzo cuando se iniciaba el juego y finalizaba cuando las niñas y niños abandonan el espacio de juego, o era necesario recoger para llevar a cabo otra rutina del aula o centro.

Se analizaron las tres últimas sesiones de cada caso, pues se entiende que son representativas de todo el proceso llevado a cabo. Se utilizó un muestreo temporal registrando cada cinco minutos del tiempo total de duración de cada sesión. Pasado ese tiempo, durante veinte segundos se observaba y registraba qué tipo de situación de bienestar se estaba dando en cada niña o niño presente en el juego de construcción con bloques. Con presentar una señal determinada de las que consta el instrumento en cada nivel, ya se le adjudicaba dicho nivel, siempre que esa manifestación fuese prolongada en el tiempo de registro.

Los datos fueron analizados por dos observadores que, de forma consensuada, otorgaban un nivel de bienestar determinado. Esta práctica fue posible porque las sesiones estaban grabadas, lo cual proporcionó una mayor fiabilidad a los datos del registro observacional. Se presentan los porcentajes totales obtenidos de las tres sesiones de observación según el modelo de escuela, el espacio de juego y el tipo de intervención de la tutora o tutor.

Las entrevistas se realizaron antes y después del trabajo de observación en las escuelas y una vez finalizadas se transcribieron empleando el software de Linux Transcriber. Para el análisis cualitativo de la información derivada de las mismas, se tomó como referencia la propuesta de Miles et al. (2020), desde las tareas de reducción de datos hasta la verificación de conclusiones. Una investigadora y un investigador analizaron por separado las respuestas proporcionadas por las personas entrevistadas. Primero se dividió el texto en unidades con significado (citas) que fueron después agrupadas en categorías atendiendo a un criterio temático y elaboradas a través de un procedimiento de tipo inductivo-deductivo (Tójar, 2006). Una vez identificadas y categorizadas todas las unidades, se pusieron en común los resultados del análisis individual, permitiendo contrastar y acordar el sistema de categorías y las unidades textuales asociadas a cada una de ellas. Fueron nueve las categorías centrales resultantes: muestras de alegría (once citas); orgullo del trabajo

realizado (nueve citas); búsqueda de la aprobación de la persona adulta (doce citas); tranquilidad y relajación (nueve citas); tiempo de permanencia (diez citas); concentración en el juego (ocho citas); colaboración entre iguales (nueve citas); confianza y seguridad en sí misma o mismo (cinco citas) e incomodidad (una cita). Para ilustrar la categorización elaborada, en la presentación de los resultados se incluyen citas textuales de las personas participantes, las cuales van identificadas por un código (E: educadora o educador, M: maestra, y el modelo de escuela a la que pertenece).

Al tratar datos personales de niñas y niños, así como el registro de su imagen en las sesiones grabadas, se tuvieron en cuenta cuidadosamente los principios éticos del estudio. Se distinguieron, por tanto, dos momentos específicos: 1) inicio de la investigación y 2) registro y análisis de las grabaciones.

En relación con el inicio de la investigación, en primer lugar, se pidió autorización por escrito a la gerencia de las cuatro escuelas para desenvolver el trabajo de campo. En segundo lugar, se solicitó a cada familia la autorización para realizar la grabación, asegurando que se garantizaba el anonimato de las y los infantes y cumpliendo con los Estándares Internacionales sobre Protección de Datos y Privacidad y los específicos del comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. En tercer lugar, bajo los mismos criterios, se pidió autorización por escrito a las tutoras y tutor para ser grabados y utilizar sus respuestas en las entrevistas solo con fines de investigación.

En lo referido al registro y análisis de las grabaciones, para garantizar el anonimato de las pequeñas y pequeños no se nombraron nunca los centros y se les identificó con las iniciales antes descritas (OBMEI, OBMAI, REMEI, REMAI). Con la intención de conseguir mayor confidencialidad y anonimato, a cada niña y niño de cada centro se le asignaron tres letras aleatorias.

Resultados

Para poder entender mejor los resultados obtenidos, se detalla, en primer lugar, el número total de niñas y niños registrados en el muestreo temporal de cada sesión en los cuatro casos de estudio (tabla 2).

Tabla 2

Número total de niñas y niños registrados cada cinco minutos en cada sesión de los cuatro casos

Registro temporal	Min 5	Min 10	Min 15	Min 20	Min 25	Min 30	Min 35	Min 40	Min 45	Total situaciones
Sesión (duración)	OBMEI (número de niñas y niños participantes)									
13 (29'00'')	6	6	6	4	4	-	-	-	-	26
14 (28'08'')	6	6	2	2	2	-	-	-	-	18
15 (30'50'')	6	6	6	4	3	4	-	-	-	29
Total registrado	18	18	14	10	9	4	-	-	-	73

Sesión (duración)	OBMAI (número de niñas y niños participantes)									
13 (37'48'')	5	5	5	5	5	4	4	-	-	33
14 (33'46'')	5	5	5	5	5	5	-	-	-	30
15 (37'26'')	6	6	4	5	6	6	6	-	-	39
Total registrado	16	16	14	15	16	15	10	-	-	102
Sesión (duración)	REMEI (número de niñas y niños participantes)									
13 (42'34'')	6	5	2	2	3	4	3	3	-	28
14 (32'22'')	5	9	8	5	3	2	-	-	-	32
15 (32'19'')	6	4	5	4	6	3	-	-	-	28
Total registrado	17	18	15	11	12	9	3	3	-	88
Sesión (duración)	REMAI (número de niñas y niños participantes)									
13 (43'33'')	3	4	4	5	7	5	7	4	-	39
14 (44'53'')	3	4	4	5	6	3	3	3	-	31
15 (47'19'')	4	6	6	6	6	6	4	4	5	47
Total registrado	10	14	14	16	19	14	14	11	5	117

Fuente: Elaboración propia

El número total de situaciones analizadas en los cuatro casos fue de 380 (una por cada infante presente en cada registro), destacando un mayor número de situaciones estudiadas en OBMAI y en REMAI en comparación con OBMEI y REMEI. En el caso de OBMEI cabe aclarar que algunas niñas o niños acabaron su participación en el taller antes de que finalizase el tiempo de juego; una situación prevista en una investigación de carácter natural que no tiene mayor implicación en los resultados del trabajo. Así mismo, en OBMAI se puede ver que en algunos momentos hay menos niños. La razón de esta casuística es porque estaban fuera de la cámara y era imposible registrar su juego y, en consecuencia, los síntomas de bienestar. En REMEI, el cambiante número de infantes se debe a que el rincón era abierto y las criaturas podían jugar con los bloques de forma libre cuando quisieran en el espacio de juego estipulado. Al igual que en el caso anterior, en REMAI también podían entrar y salir de forma libre en el espacio de juego, de ahí la diferencia de participación entre las sesiones.

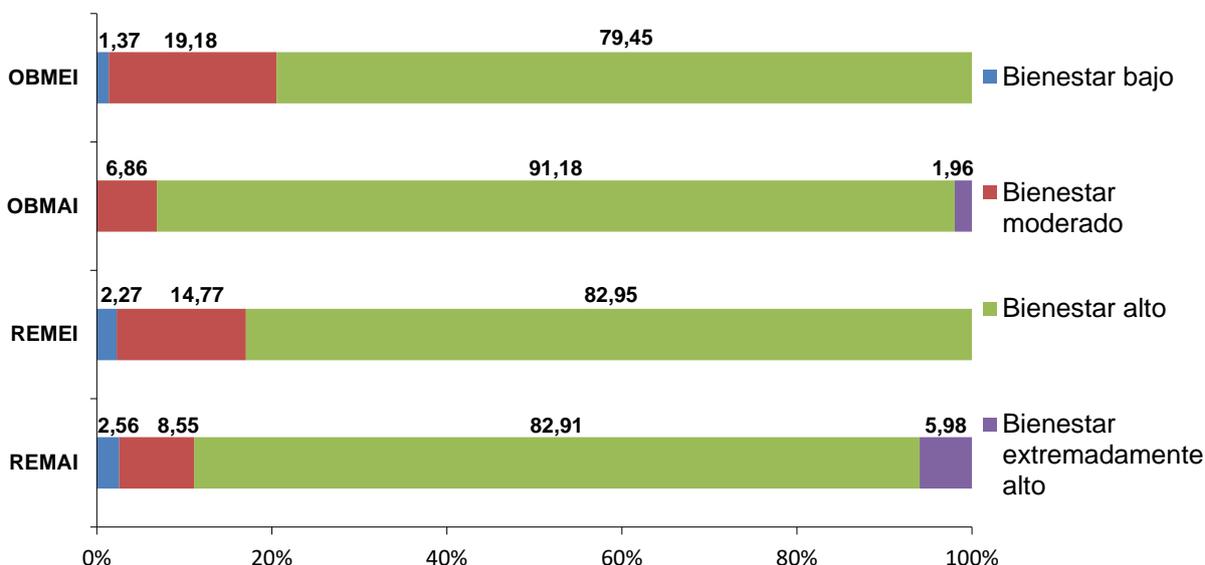
Siguiendo las tres variables establecidas en la investigación –el modelo de escuela, el espacio de juego y el tipo de intervención de la tutora o tutor–, se presentan los resultados en relación con el bienestar del alumnado durante el juego de bloques, en las tres sesiones analizadas en los cuatro centros educativos.

Como se observa en la figura 1, en todos los casos estudiados se presenta un elevado grado de bienestar. Concretamente, cuando se suman los dos niveles de bienestar se evidencia que los porcentajes son: 79,5% en OBMEI; 93,1% en OBMAI; 83% en REMEI; y 88,9% en REMAI. Se puede

afirmar, pues, que el modelo de escuela caracterizado por el taller y la mayor intervención es en el que más altos niveles de bienestar se observan.

Figura 1

Síntomas de bienestar durante el juego de construcción con bloques en los cuatro casos a estudio



Fuente: Elaboración propia

Los gritos de diversión, las risas, las carcajadas, el estar accesible al medio, la seguridad en sí mismo o misma, el estar llena o lleno de energía y la espontaneidad fueron, entre otras, las señales detectadas a lo largo de la observación para clasificar los síntomas de bienestar como altos o extremadamente altos. Así mismo, los resultados de las entrevistas revelan una situación muy favorable en este sentido. Las muestras de alegría son ampliamente señaladas por las tutoras: “Las miradas y la sonrisa, creo que era lo que más me llamaba” (E_OBMAI). La búsqueda de la aprobación de la persona adulta o el tiempo de permanencia en el juego son otros de los síntomas de bienestar destacados por el personal docente: “Ellos te miraban y te sonreían. “¡Mira lo que acabo de hacer! Además, también de la emoción, y del subidón... También hubo días de gritos, ¿no? Pues con la emoción. Pero, sobre todo, muchas veces era esa mirada que te echaban de..., ¡qué bien! o ¡estoy disfrutando!” (E2_OBMEI); “Yo creo que hubo momentos, pero largos, ¡eh! Es decir, largos para ser niños. ¡Me sorprendió!” (E1_OBMEI).

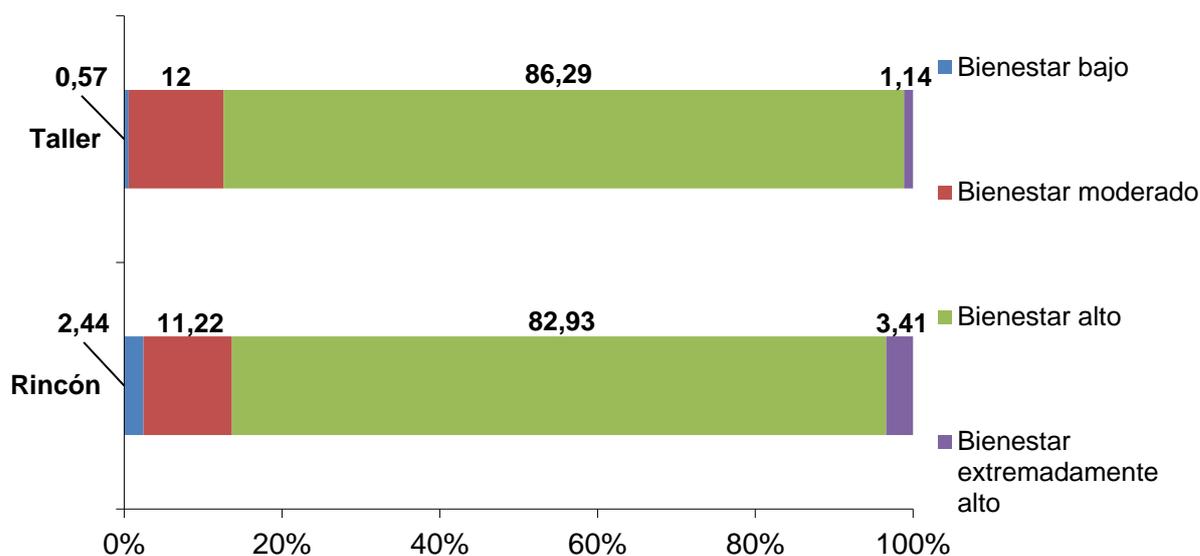
Las manifestaciones de bienestar moderado detectadas en la observación se corresponden con las posturas neutras del alumnado, alguna mirada triste o perdida, pero sin llegar a llorar en ningún momento. No se registraron situaciones de malestar extremadamente bajo en ninguna de las escuelas y de bienestar bajo en un porcentaje muy reducido. Por lo general, las manifestaciones de malestar se dieron cuando una niña o niño tiraba de forma voluntaria o involuntaria la construcción elaborada por otra u otro infante. En las entrevistas también es solo uno el síntoma de malestar señalado por una tutora aludiendo a la incomodidad experimentada por dos niños: “Yo creo que no llegaron a estar cómodos dentro del juego, desde el principio hasta el final. Porque veían que los demás estaban en otra fase y ellos estaban aún... ¡Estos que están haciendo ahí que a mí no me interesa nada!” (E1_OBMEI).

En función de la organización espacial (figura 2), se observan resultados similares en los distintos niveles de bienestar. Teniendo en cuenta la suma de los porcentajes del nivel de bienestar

alto y extremadamente alto (87,4% en taller y 86,3% en rincón), se evidencia que ambas propuestas organizativas son muy positivas para el desarrollo de este tipo de juego. De forma complementaria, el personal docente también informa de niveles de bienestar alto en las dos modalidades organizativas, si bien se advierte que en el rincón se producen más manifestaciones de orgullo del trabajo realizado (seis citas) y de búsqueda de la aprobación del adulto (ocho citas) que en el taller (tres y cuatro citas, respectivamente), mientras que en el caso de este último son más las señales de tranquilidad y relajación (siete citas frente a dos citas en el rincón): “Porque estaban muy tranquilos. ¿Cómo te diría yo? Muy relajados” (M_OBMAI).

Figura 2

Comparativa de los síntomas de bienestar durante el juego de construcción con bloques en función del espacio de juego

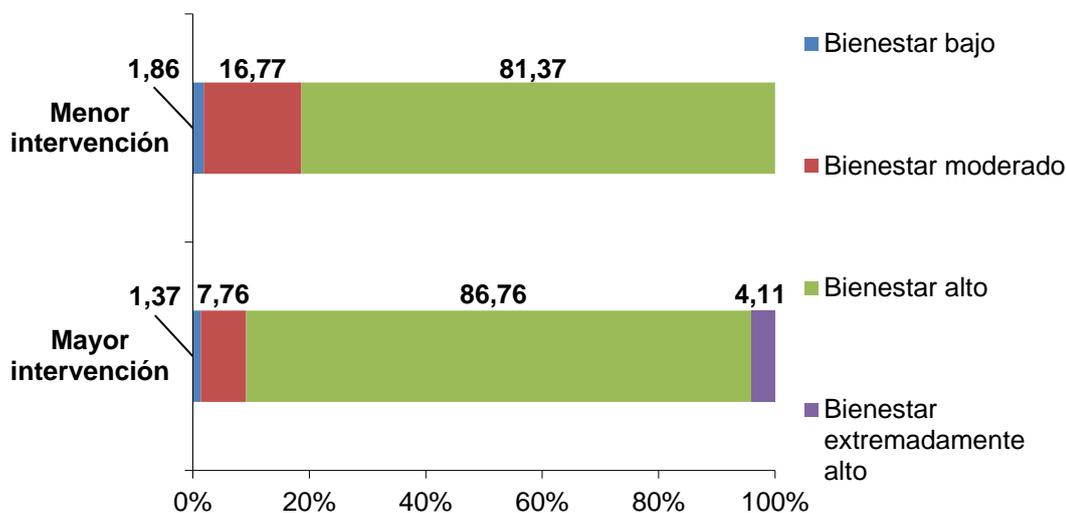


Fuente: Elaboración propia

En cuanto al rol de la tutora o tutor de menor intervención (REMEI y OBMEI) y aquellas que lo hacían con una mayor intervención (REMAI y OBMAI), los datos recogidos evidencian que en los casos de mayor intervención por parte de las tutoras se produce un bienestar más elevado, siendo del 90,9% (sumando alto y extremadamente alto) frente al 81,4% de menor intervención (figura 3). Aun así, el porcentaje de esta última situación es también muy alto, lo que implica que igualmente es una buena opción para llevar a cabo el juego con bloques. Los porcentajes recogidos de bienestar bajo son muy similares en ambos casos. Se producen más situaciones de bienestar moderado cuando la intervención es menor por parte del profesorado.

Figura 3

Comparativa de los síntomas de bienestar durante el juego de construcción con bloques en función del tipo de intervención del tutor o tutora



Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas ponen de manifiesto mayores muestras de alegría (siete citas), colaboración entre iguales (seis citas) y confianza y seguridad en sí misma o mismo (cuatro citas) en los casos de mayor intervención por parte de la tutora frente a los casos de menor intervención (cuatro, tres y una cita, respectivamente): “Estaban allí en su rincón y seguían con su construcción y ni te preguntaban” (M_REMAI). En cambio, cuando la tutora interviene menos, abunda más el bienestar asociado a la tranquilidad y a la relajación (seis citas frente a tres): “Normalmente ellos cuando estaban allí con las piezas, estaban super tranquilos. ¡Se veían cómodos y concentrados!” (E2_REMEI).

Discusión y Conclusiones

En primer lugar, es necesario resaltar que los resultados obtenidos en este trabajo demuestran que el juego de construcción con los bloques unidad reportan unos elevados indicadores de bienestar en el alumnado.

En relación con el primer objetivo se identifican en los cuatro casos síntomas de bienestar como risas, gritos de diversión, espontaneidad y expresividad, muestras de relajación, estar accesible al medio, con energía, confianza y seguridad en sí misma o mismo. Todos ellos son los más frecuentes y se corresponden con los síntomas de bienestar alto y extremadamente alto de la escala utilizada. Estas manifestaciones registradas concuerdan con las recogidas por Rogers (1985).

En los cuatro casos hay un elevado nivel de bienestar, aunque al sumar los porcentajes alcanzados en los niveles extremadamente alto y alto, se observa que son ligeramente superiores

en OBMAI y en REMAI. Al igual que en el estudio de Kinsman y Berk (1979), los síntomas de bienestar bajo fueron muy escasos y no se detectó ningún caso extremadamente bajo.

Las manifestaciones detectadas de bienestar elevado y la escasa presencia de bienestar bajo, así como la mínima presencia de conflictos durante el juego, posibilitan que se pueda inferir que el juego de bloques de madera es una actividad muy adecuada para llevar a cabo en las aulas de dos a tres años, pues conlleva la presencia de síntomas de bienestar elevado en cuatro modelos tan diferenciados.

Así mismo, siguiendo lo que apuntaba Bueno (2021), para el cerebro de una niña o niño son muy valiosos todos los aprendizajes adquiridos a través de las emociones. En este caso, al ser manifestaciones tan positivas, parece que el valor de las cuatro propuestas de juego aún es más relevante, dado que tiene una repercusión importante en el desarrollo madurativo de las pequeñas y pequeños de dos a tres años.

En cuanto al segundo de los objetivos, se puede afirmar que ambas propuestas organizativas son igual de buenas para desenvolver el juego de construcción con bloques de madera, ya que, al sumar los porcentajes altos y extremadamente altos de ambas propuestas, los datos demuestran una puntuación muy elevada. Que se obtengan resultados similares puede ser esperable, pues ambas propuestas organizativas son propias de la educación infantil. Es probable que el factor clave sea el ambiente de juego creado y las características propias de este material (material sin pintar, sin dibujos) con unas medidas específicas que facilitan que las estructuras sean más estables. Al ganar en estabilidad, el alumnado tiende a construir durante más tiempo y a estar más concentrado y emocionado con el desarrollo de su proyecto de juego de construcción, estando más presentes los deseos y aspiraciones y siendo, tal y como argumenta Tardos (2014), una propuesta propia que nace de un estímulo interior e inherente al propio infante.

Dando respuesta al tercer objetivo de esta investigación, se infiere, con la suma de los porcentajes obtenidos, que una mayor intervención de la tutora o tutor produce un bienestar más elevado en el alumnado mientras juega. En todo caso, la propuesta de menor intervención también presenta un porcentaje elevado que igualmente refleja que se trata de una buena opción para llevar a cabo este juego.

Las condiciones propias de esta investigación, que sitúan a la maestra o maestro, tal y como estipulan Llinares y Mantilla (2021), sentada o sentado a la altura de la niña o niño mientras juega, es probable que sea una razón clave para obtener los resultados tan elevados en ambas intervenciones.

El cuarto de los objetivos fue abordado recogiendo la opinión de las tutoras y tutor en la pregunta relacionada con el bienestar en la segunda entrevista y sus respuestas sirven para afianzar el valor de los datos obtenidos. De sus comentarios se puede confirmar que la risa, la relajación, la confianza y seguridad en sí misma o mismo... fueron manifestaciones claras de bienestar detectadas durante el juego del alumnado. Es probable que todas ellas tengan una repercusión positiva en la salud de las más pequeñas y pequeños, como apunta Ortega (2010). La mayor limitación encontrada en este trabajo fue escuchar y entender lo que las niñas y niños decían, lo que hizo que el trabajo de análisis fuese muy exhaustivo. Para futuras investigaciones sería bueno planificar mejor la recogida del audio.

Para poner en valor la importancia de los datos recogidos en esta investigación sería muy adecuado llevar a cabo trabajos similares para comparar resultados y, de ser parecidos, generalizarlos.

Esta propuesta de juego en sus distintas modalidades está ligada a una acción tutorial centrada en la integración del alumnado en su grupo-clase y en el conjunto de la actividad escolar diaria, en la que se favorece la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y permite obtener un mayor conocimiento de las niñas y niños en cuanto a sus logros, dificultades, relaciones e inseguridades (Varona y Arcos, 2012). El haber preguntado específicamente en las entrevistas por

el bienestar de la infancia durante el juego ha implicado para el personal docente un proceso de reflexión personal que les ha llevado a reparar en múltiples señales que evidenciaron un espacio y momentos idóneos de crecimiento personal y social del alumnado de infantil.

Por otra parte, teniendo en cuenta los resultados tan positivos para las y los infantes, es conveniente resaltar la necesidad de proyectar este tipo de juego a la comunidad educativa en general y a las familias en particular, para que esta buena práctica educativa sea reconocida por todos los agentes (Mendioroz y Rivero, 2019). Esta es una tarea que se puede efectuar en el primer ciclo de educación infantil a través de la tutoría o de los espacios familiares realizando dinámicas de juego similares que puedan ser observadas y reflexionadas conjuntamente, llevando la participación de las familias más allá de los consejos escolares o la de meros receptores de información por parte de la escuela, tal y como resalta Ceballos y Saiz (2019).

Por último, es importante destacar que el observar a la infancia mientras juega es vital para saber si las propuestas de juego son o no adecuadas a sus motivaciones e intereses. En este caso es evidente que el juego de construcción con bloques unidad hace que aparezcan síntomas de bienestar muy positivos, lo que quiere decir que este juego, con una adecuada organización, conecta con los intereses de las más pequeñas y pequeños.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, V. y Camps, J. (2005). Taller de construcciones. ¿Cómo lo hacemos? *Aula de Infantil*, (26), 7-10.
- Ballester, M. y Godall, T. (2014). Actividades y vida cotidiana. Un tiempo que necesita tiempo. *Aula de Infantil*, (76), 21-24. <http://hdl.handle.net/2445/116149>
- Bantulà, J. y Payà, A. (2019). *Jugar: un derecho de la infancia*. Graó.
- Bueno, D. (2021). Aprendizaje social y emocional. *Aula de Infantil*, (111), 40.
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- De Kruif, R. E. L., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., Riksen-Walraven, J. M. A., Tavecchio, L. W. C., Van IJzendoorn, M. H. y Van Zeijl, J. (2007). *The national study childcare quality: Final report project 0 and 1. De nationale studie pedagogische kwaliteit kinderopvang: Eindrapport roject 0 en 1*. NCKO.
- De Souza, M., Posada, S. y Lucio, P. A. (2019). Neuroeducación: una propuesta pedagógica para la educación infantil. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, 51(94), 159-179. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2019.0094.08>
- Franco, J. (2021). O xogo de construción con bloques en nenos e nenas de 2 a 3 anos: estudo descritivo da calidade de contextos, procesos e resultados [Tesis doctoral]. Minerva. Universidade de Santiago de Compostela. <https://dspace.usc.es/xmlui/handle/10347/2697>

- Grimaldo, M. y Merino-Soto, C. (2020). Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños/as preescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 62-80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27290>
- Humanium. (s.f.). *Declaración Universal de los Derechos del Niño*. <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Johnson, H. M. (1933). *The art of block building*. The John Day Company.
- Kac, M., Renée, M.^a y Urcola, D. (2019). *El juego y el jugar en el Jardín Maternal. El Jardín Maternal, un lugar donde el enseñar y el aprender se hacen jugar*. Novedades Educativas.
- Kinsman, C. A. y Berk, L. E. (1979). Joining the block and housekeeping areas: Changes in play and social behavior. *Young Children*, 35(1), 66-75
- Laevers, F. (Ed.). (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education Instrument.
- Laevers F. y Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3). <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Lladós, L. (2019). *Ser maestr@ en el 0-3*. Graó.
- Llinares, C. y Mantilla, I. (2021). *Materiales 0-3*. Graó.
- Mendioroz, A. M.^a y Rivero, P. (2019). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 217-230. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.318521>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (4^a ed.). SAGE.
- Ortega, M.^a del C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>
- Pratt, C. (2014). *I Learn from Children: An Adventure in Progressive Education*. Grove Press.
- Ramis, A. (2021). *De 0 a 3, ¿nada de pantallas?* Octaedro Editorial.
- Riera, M.^a A., Ferrer, M.^a, Estrades, A. y Roselló, C. (2019). Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 8(1), 31-43. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5091>
- Rodríguez, N. del C. y Gallardo, K. E. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 7-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>
- Rogers, D. L. (1985). Relationships between block play and the social development of young children. *Early Child Development and Care*, 20(4), 245-261. <https://doi.org/10.1080/0300443850200403>
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rubio, B. (2023). Contextos educativos para crecer en armonía. *Infancia*, (197), 10-14.

Bienestar de niñas y niños de 2 a 3 años durante el juego de bloques... José Pablo **Franco** et al.

Ruiz de Velasco, Á. y Mediavilla, A. (2017). La escuela como contexto de bienestar: lo que realmente importa. *Aula de Infantil*, (91), 11-14.

Tardos, A. (2014). *El adulto y el juego del niño*. Octaedro.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.

Varona, S. y Arcos, A. (2012). La acción tutorial con los alumnos. En J. Longás y N. Mollá (Coords.), *La escuela orientadora: La acción tutorial desde una perspectiva institucional* (pp. 133-158). Narcea.

Fecha de entrada: 16 de septiembre de 2022

Fecha de revisión: 4 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2023