

CESIÓN Y TRASPASO DE LA RESPONSABILIDAD EN LA POBLACIÓN INFANTIL DEL
SEMILLERO EDUCATIVO ARTE KIDS

LINA MARCELA GÓMEZ DELGADO

JOSE JACOBO LÓPEZ LEMA

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE RECREACIÓN

SANTIAGO DE CALI, 2020

CESIÓN Y TRASPASO DE LA RESPONSABILIDAD EN LA POBLACIÓN INFANTIL DEL
SEMILLERO EDUCATIVO ARTE KIDS

LINA MARCELA GÓMEZ DELGADO

JOSE JACOBO LÓPEZ LEMA

UNIVERSIDAD DEL VALLE

DIRECTORA: DIANA ALEXANDRA GIRALDO CADAVID

TRABAJO PRESENTADO PARA OBTENER EL TITULO DE PROFESIONAL EN
RECREACION

AÑO DE FINALIZACION: 2020

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE RECREACIÓN

SANTIAGO DE CALI, 2020

Tabla de Contenido

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1. Contextualización	11
1.2. Pregunta de Investigación	16
1.3. Objetivo General	16
1.4. Objetivos Específicos	16
1.5. Justificación	16
2. MARCO CONCEPTUAL	18
2.1. Importancia del entorno socio-pedagógico del niño en “la cesión y el traspaso de la responsabilidad”	19
2.2. Las relaciones interpersonales facilitan el aprendizaje en la actividad recreativa	22
2.3. El juego como dispositivo pedagógico de mediación para potenciar la cesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea	26
3. METODOLOGÍA	29
3.1. Fase I: Recolección de datos mediante la intervención	29
3.1.1. Observación diagnóstica:	29
3.1.2. Planeación:	30
3.1.3. Desarrollo de actividades:	32
3.2. Fase II: Estrategia para la problematización e interpretación de la información obtenida:	41
3.2.1. Interacciones:	42
3.2.2. Juego y entorno socioeducativo:	44
3.2.3. Aprendizaje	45
4. HALLAZGOS	47
4.1. Recreación guiada e interacciones en el Semillero Arte Kids.	47
4.1.1. Condiciones y disposiciones iniciales	48

	4
4.1.2. Interacciones generadas entre los niños	54
4.1.3. La sobrecarga en los niños	58
4.2. Entorno socioeducativo y juego.	60
4.2.1. Entorno socioeducativo	60
4.2.2. Características del juego	64
4.2.3. Tipos de juegos: cooperativos, competitivos y simbólicos	67
4.3. Apropiación.	70
4.3.1. La Participación Guiada en el Aprendizaje	70
4.3.2. Apropiación participativa	72
4.3.3. Aprendizaje en los procesos recreativos	74
5. CONCLUSIONES	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

Tablas y Figuras

Tabla 1. Planeación anual de temas para el Semillero Arte Kids	32
--	----

Figura 1. Niveles de interacción educativa en la actividad recreativa	44
---	----

RESUMEN

El presente trabajo de grado abarcó como temática la cesión y traspaso de la responsabilidad como proceso de aprendizaje en una población determinada de niños de edades entre los 4 a 10 años los cuales asistían a los espacios educativos que se brindaban desde el área de gestión humana del centro médico imbanaco. Como objetivo principal se tuvo el poder trabajar en conjunto con los infantes sin separarlos por sus respectivas edades para que de esta manera se fortaleciera la comunicación entre los niños de mayor y menor edad, así mismo se llevar a cabo el concepto de zona de desarrollo próximo donde el niño con mayor conocimiento pudiera instruir al de menor edad en las actividades realizadas. A través del proceso se fueron dando mediante los encuentros y temáticas trabajadas los avances esperados en los cuales se fortalecieron los vínculos entre pares además de que se fortaleció la comunicación, interacción, el aprendizaje en conjunto, la confianza e igualdad entre compañeros, esto a partir de la recreación dirigida mediada por las estrategias pedagógicas aplicadas en cada encuentro.

PALABRAS CLAVES: Cesión y traspaso, aprendizaje, recreación guiada, vínculos, estrategias pedagógicas, interacción, zona de desarrollo próximo.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado trata sobre la cesión y traspaso de la responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los niños asistentes al Semillero Educativo Arte Kids, el cual fue llevado a cabo durante la Práctica Profesional en el año 2018 dentro del Plan de Asistencia al Empleado que existe al interior de la institución de salud Centro Médico Imbanaco (CMI). Como característica principal se encuentra el tipo de población intervenida, niños entre los 4 y 10 años, hijos de los trabajadores del CMI. Este documento da cuenta del proceso de planeación sobre la problemática identificada al interior del Semillero, así como del diseño de las diferentes sesiones y el registro de participación de los niños en el Semillero.

La problemática encontrada en el Semillero y el interés investigativo de este trabajo surgió de la necesidad de estudiar la dimensión educativa de la recreación, analizando cómo ocurría la cesión y el traspaso de la responsabilidad en los niños, cuyas edades eran variadas. Teniendo esto en cuenta, se trabajó de acuerdo con sus etapas de aprendizaje y, específicamente, se diseñó una intervención apoyada en los lenguajes lúdico-creativos (2004), técnicas interactivas y juegos aplicados en el espacio con el fin de integrarlos a las diferentes temáticas educativas abordadas.

El trabajo está organizado de tal manera que permita dar respuesta a la pregunta investigativa; para esto, se distinguen cinco capítulos organizados de la siguiente manera:

Capítulo 1: en este capítulo desarrollamos la contextualización del proyecto, que permite reconocer desde dónde se origina nuestra pregunta investigativa, y cuáles son los objetivos que nos permitieron resolverla.

Capítulo 2: durante este apartado desarrollamos los conceptos a través de diversas premisas teóricas que nos permiten profundizar y sustentar el problema de investigación propuesto

Capítulo 3: este capítulo recoge las dos fases que componen la metodología del trabajo de investigación; éstas dan cuenta tanto de la recolección de datos realizada, como de la estrategia de interpretación de la información.

Capítulo 4: ésta sección recoge los aprendizajes, y hallazgos obtenidos durante la investigación, discriminando las interacciones al interior del Semillero Arte Kids, el entorno socioeducativo, y la apropiación de los niños sobre el proyecto y sus contenidos.

Capítulo 5: el último apartado del presente trabajo de investigación da cuenta de las conclusiones sobre todo el proceso realizado.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo de grado está enmarcado en el proceso de Práctica Profesional que se llevó a cabo en el CMI (Centro Médico Imbanaco) durante el año 2018, en el área de gestión humana y bienestar en las cuales se desarrolla el PAE (Plan de Asistencia al Empleado). Este plan tiene por objetivo principal trabajar por el bienestar emocional y psicosocial de los colaboradores y sus familiares primarios, para lograr un desempeño superior en las áreas respectivas de trabajo y a su vez fomentar la participación de los empleados en los procesos de calidad.

La Práctica Profesional se insertó en el ámbito educativo, concretamente en el Club Arte Kids¹ (anteriormente llamado Coraching), enfocado en la pedagogía infantil (4-10 años), teniendo como lema “enseñar con amor”. El programa se encuentra diseñado para el fortalecimiento del desarrollo integral de los hijos de los colaboradores (trabajadores del CMI). Para esto se cuenta con la participación de practicantes en recreación y psicología, quienes forman parte del equipo psicosocial del Área de Bienestar, quienes encargados de planear y ejecutar todas las actividades para potenciar los vínculos socio-afectivos que establecen los niños y sus habilidades para la vida; como la empatía, el manejo de problemas y conflictos, el pensamiento creativo etc. Lo anterior se realiza con el fin de apoyar a la familia primaria de los colaboradores, en este caso a sus hijos, brindándoles soporte psicosocial, refuerzos educativos y desarrollo de actividades relacionadas con las habilidades para la vida a través de la recreación como enfoque educativo.

En este apartado se describe el contexto en el cual surge el problema de investigación, se explicita y desarrolla la pregunta de investigación, se exponen los objetivos y se presentan los

¹ Este programa nace con el nombre de “Coraching” en 2011 y se inaugura con la vinculación de dos practicantes del programa académico de recreación al PAE; Coraching era un programa psicoeducativo diseñado para el fortalecimiento del desarrollo integral de los hijos de los colaboradores, mediado por la Recreación, la Psicología y la Pedagogía infantil, con el objetivo de potenciar las competencias cognitivas y motoras de los niños en las diferentes etapas de desarrollo del niño y fortalecer los vínculos socio-afectivos; para lo cual se contaba con un equipo interdisciplinar de profesionales de las Artes, educación y deporte, quienes trabajaban juntos bajo el lema “Enseña con Amor”; en 2016 el programa se transforma al que conocemos hoy en día, este cambio se da principalmente por el factor de riesgo que representa tener niños menores a 4 años en las instalaciones.

conceptos nombrados y la justificación que orientan el trabajo, así como la sustentación del porqué este problema de investigación es relevante para pensar el rol del profesional en recreación en el ámbito educativo, en general, y en un contexto de salud y bienestar, en particular.

1.1.Contextualización

El Club Arte Kids del Centro Médico Imbanaco se articula junto con otros dos semilleros para formar el paquete de programas educativos que ofrece el PAE a los hijos de los colaboradores con el fin de contribuir a la disminución de los factores de riesgo psicosocial que puedan afectar al colaborador. En los tres semilleros, Semillero Club Arte Kids (edades de 4 a 10 años), Semillero NACO (edades de 11 a 14 años), y Semillero IMBA (edades de 15 a 18 años), se brinda de manera conjunta un servicio de psicología y un enfoque psicoeducativo para la población infantil y juvenil

El trabajo llevado a cabo en el Club Arte Kids consiste en abordar, de forma lúdica, temáticas específicas² a través de distintas actividades de corta duración que ejecutan los practicantes de manera simultánea con cada grupo del semillero. Arte Kids se compone de tres grupos determinados por la edad de los niños: en un salón estaban los “curiosos” de 4 a 6 años, en otro los “exploradores” de 6 a 8, y en un último se encontraban los niños “soñadores” de 8 a 10. Al iniciar el proceso de Práctica Profesional se acostumbraba que, una vez finalizadas las actividades, cada grupo rotara de salón, pero el contacto o la interacción se daban entre edades similares y no se trabajaba en colectivo con todos los asistentes.

Esta división tenía el objetivo de ajustar las actividades de acuerdo con sus necesidades y respectivas etapas del desarrollo; por lo tanto, en cada subgrupo se trabajaba la misma temática, pero la técnica variaba. Por ejemplo, si a los curiosos – siendo los más pequeños – se les leía una historia basada en el tema de interés, ellos debían dibujar lo que les llamara la atención o se les proporcionaban ilustraciones para que las pintaran con diferentes técnicas; por su parte, al grupo

² Las temáticas y su cronología son diseñadas previo a que inicien los programas del PAE, tal como la mostramos más adelante como “Tabla Temática”.

de los soñadores – siendo los mayores del Semillero – se les guiaba para que construyeran una historia con las palabras claves de la lectura, el juego o la dinámica que se propusiera para cada sesión, teniendo en cuenta que se encontraban en una edad donde ya sabían leer y escribir; así mismo, se les iba agregando un grado de dificultad en cada subgrupo a medida que se profundizaba más en los temas.

A partir de las primeras intervenciones, notamos como equipo (los practicantes en recreación) que no existía una relación grupal, es decir, que los niños más grandes no interactuaban con los de menores edades y se presentaban problemas de socialización dado que – en la mayoría de los casos – los niños mayores querían sobresalir. En este sentido, algunos niños tenían dificultad para interactuar con sus compañeros e incluso con los facilitadores. Adicionalmente, se observó que, al trabajar las actividades por separado, no se lograba que las temáticas que tenían un propósito educativo fueran apropiadas por los niños, pues para ellos, el Semillero representaba más un espacio recreativo que un programa con sentido socioeducativo. Por estas razones, se propuso trabajar con todos los niños sin separarlos por edades, utilizando técnicas interactivas, lenguajes lúdico-creativos (arte, danza, música, expresiones grafico-plásticas, juegos dramáticos, dinámicas interactivas), para que al finalizar cada temática interactuaran entre todos y se pudiera de esta manera estimular la interacción entre las diferentes edades. También les dimos el rol de facilitadores a los niños entre los 8 a 10 años para que ayudaran y guiaran a los más pequeños, y les explicaran las instrucciones de cada actividad.

Por otra parte, cabe aclarar que en el área educativa se debían proponer temáticas y actividades a realizar para poder tener un esquema del panorama anual, pero durante las primeras sesiones con los niños, se pudo identificar que no se seguían los indicadores planteados al inicio del año. Además, mensualmente se realizaban informes que permitían dar cuenta de la evolución de cada uno de los programas. Concretamente, en el semillero Arte Kids se realizaba un informe por cada niño, en donde se registraba si había podido adaptarse o no a las temáticas trabajadas. Pero en ocasiones los temas y las actividades no se daban del modo planeado debido al corto tiempo para su ejecución. Esta dificultad y la metodología por clases que se utilizaba no permitían, pues, una continuidad o un desarrollo prolongado de los temas, ni tampoco una mayor apropiación en cuanto a los contenidos. Así mismo, se evidenciaban inasistencias de algunos niños, quedando muy pocos asistentes al final de año.

Adicionalmente, es importante anotar que los niños también se separaban en subgrupos por edades para poder ajustarse a las condiciones del espacio reducido o para disminuir las distracciones que afectaban la ejecución de las actividades. Sin embargo, estas decisiones también influían en que no se dieran tiempos para el fomento de las relaciones interpersonales entre los mayores y los más pequeños. Así, se identificaron ciertas diferencias de comportamiento que mostraban que los niños más grandes se aislaban de los pequeños y se resaltaba una débil interacción grupal generando tensión en el semillero, de esta manera se evidenciaba en los tiempos de “descanso”, donde todos se disponían a tomar el refrigerio en cualquiera de los salones del PAE, y cuando los más pequeños necesitaban abrir su lonchera, preferían recorrer todo el espacio en busca de un profesor, en vez de pedir ayuda a quien tenían al lado; otro ejemplo se presentaba en los momentos de juego, donde los más grandes empezaban a discriminar, escogiendo quienes podían jugar y/o quienes eran demasiado pequeños para hacerlo.

El propósito de trabajar en el programa Club Arte Kids surgió, a su vez, de nuestro interés por destacar el rol del profesional en recreación dentro del ámbito educativo, y por resaltar que la recreación es un proceso educativo capaz de transformar a través de las herramientas lúdicas, las mediaciones y la influencia educativa que los recreadores producen en su interacción con los recreandos. Al incorporarnos en el área de gestión humana de una empresa prestadora de salud, evidenciamos la importancia que tiene la salud mental dentro de las diferentes áreas de trabajo; sin embargo, como recreadores sentimos que podíamos ir más allá de generar un espacio en donde los hijos de los colaboradores se podían quedar bajo supervisión de los adultos, es por esto que optamos por trabajar las temáticas pertinentes al semillero Club Arte Kids, aportando nuestros conocimientos como recreadores; en el fortalecimiento de habilidades para la vida y otras herramientas que contribuyeran al desarrollo de los niños, en específico el uso de los lenguajes lúdico-creativos en los procesos de aprendizaje y la posibilidad de implementar procesos de recreación guiada que orienten a los niños en torno a un interés por el aprendizaje; de esta manera pudimos contribuir a los procesos pedagógicos del área de gestión humana y a su vez al mejoramiento de la salud mental de los trabajadores del CMI.

De esta manera, se pudieron evidenciar cambios de comportamiento de los niños en cuanto a las relaciones que establecían con sus familiares y/o pares como con personas externas al hogar, la importancia del lugar de trabajo de sus padres, la apropiación cultural del lugar donde nacieron,

la importancia de interactuar con los compañeros de distintas edades, entre otros contenidos, capaces de reforzar en los niños habilidades y valores presentes en sus propios entornos familiares y escolares, generando así un espacio de educación incluyente, en donde los más grandes servían como guías para los más pequeños.

Durante el proceso se tuvo en cuenta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesto por Lev Vygotsky (1978). De esta manera buscamos poner en práctica este concepto a través del semillero, y que los niños de 10 años pudieran impartir cierta parte de su conocimiento a los niños de 4 años, en este caso los más grandes se apropiaron a través de la participación y se transformaron: pasaron de ser asistentes a ser mediadores del proceso, apoyando la explicación de instrucciones y facilitando el proceso de los niños más pequeños que se encontraban en la etapa del garabateo y que aún no sabían escribir. Por ende, resultaba importante fortalecer las relaciones y crear las condiciones para que se dieran los distintos acompañamientos.

El desarrollo de la propuesta estuvo, pues, enfocado en la creación de espacios de interacción en donde los niños pudieran generar vínculos más fuertes y mejorar la comunicación entre pares; así como fortalecer las relaciones a partir de las interacciones que se configuraban en el juego y el uso de herramientas lúdico-pedagógicas; esta vez sin la discriminación por edades, además de una apropiación de manera más cercana y consciente de cada una de las temáticas a trabajar en las sesiones.

Es así como se buscó implementar la recreación guiada en las sesiones de trabajo, en un principio siendo nosotros los facilitadores del proceso, posteriormente dándoles a los niños de mayor edad la responsabilidad de acompañar y guiar a sus compañeros en ciertas actividades que estaban bajo nuestra orientación. De esta manera, los niños tomaron protagonismo como integrantes participativos del semillero, aparte de enriquecer y darle fuerza a los contenidos ejecutados siempre trabajando de la mano con sus compañeros, despejando las dudas, leyéndoles los puntos a tener en cuenta y brindando su conocimiento para una mejora en el desarrollo de la actividad propuesta.

En un inicio, la planificación de cada una de las actividades para la intervención estuvo orientada hacia el fortalecimiento de los contenidos específicos de cada temática implementada³ durante las sesiones anteriores. Sin embargo, y teniendo en cuenta las dificultades encontradas en cuanto a la continuidad y apropiación de los contenidos impartidos, se buscó generar un espacio donde la recreación pedagógica, facilitara la cesión y traspaso de la responsabilidad, así como los procesos de aprendizaje entre pares, gracias a la integración de diversas técnicas y lenguajes de la recreación.

Estos dos aspectos, cesión y traspaso de la responsabilidad y aprendizaje entre pares⁴, resultaron preponderantes durante la ejecución del proceso de práctica profesional, puesto que en las últimas sesiones ejecutadas los chicos tenían mayor apropiación del proyecto y realizaban constantemente sugerencias o aportes que nutrían las sesiones de intervenciones, mostrando además distintas alternativas para trabajar las temáticas planteadas. Teniendo en cuenta el primer mecanismo de influencia educativa *la cesión y el traspaso progresivos del control y la responsabilidad* (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992), a medida que las sesiones avanzaban, como facilitadores comenzamos a orientar solamente para dar la pauta inicial y explicar la generalidad de lo que realizaríamos durante cada sesión. Posteriormente, los niños empezaron a tomar la iniciativa de realizar las actividades, los más pequeños apoyados en las orientaciones de los grandes, hasta el punto en que los menores llegaron a desarrollar la tarea por sí mismos. Es así como se hizo pertinente investigar este aspecto puntual del proceso y mostrar el nivel inicial en que llegaron los recreandos y los avances y la apropiación que presentaron en el proceso hasta que culminó el acompañamiento.

³ Ver tabla 1.

⁴ Dichos conceptos se desarrollan en el segundo capítulo del presente trabajo.

1.2.Pregunta de Investigación

¿Cómo ocurrieron la cesión y el traspaso de la responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los niños del semillero educativo Arte Kids?

1.3. Objetivo General

- Mostrar las estrategias pedagógicas que dieron lugar a la cesión y el traspaso de la responsabilidad en las actividades mediadas por la Recreación en el semillero educativo Arte Kids, durante el proceso de intervención comprendido entre septiembre 2018 y noviembre 2018.

1.4. Objetivos Específicos

- Describir de qué manera se fue construyendo un trabajo desde la recreación guiada para estimular la interacción entre el grupo de niños del semillero Arte Kids.
- Identificar cómo el juego y el entorno socioeducativo intervinieron en la cesión y el traspaso de la responsabilidad dentro de las actividades desarrolladas en el semillero Arte Kids.
- Dar cuenta del proceso de “apropiación participativa” (1997) por medio del cual los niños del semillero Arte Kids transformaron su responsabilidad en el grupo y la comprensión de su rol dentro de éste.

1.5. Justificación

Estos propósitos de investigación resultan importantes en la medida en que permiten reconstruir algunas de las actividades llevadas a cabo durante el ejercicio de nuestra práctica profesional que fueron claves para facilitar el proceso de andamiaje en los chicos del Semillero y que a su vez contribuyeron a su proceso educativo. En este sentido, el trabajo de grado puede arrojar pistas sobre estrategias pedagógicas que sean adecuadas para los niños tanto en ambientes no escolares como escolares.

Adicionalmente, este trabajo de corte reflexivo permite pensar algunos elementos lúdicos que durante la intervención ayudaron a incrementar la motivación y el interés de los recreandos sobre los diferentes temas trabajados, haciendo que su vínculo con el proyecto se viera fortalecido cada vez más durante las diferentes sesiones hasta llegar a la cesión y traspaso de la responsabilidad. Dicho de otro modo, es posible mencionar que la recreación generó un mayor interés en los participantes, ofreciendo estrategias y condiciones para el aprendizaje de los niños que a nuestro modo de ver merecen ser estudiadas.

Por otra parte, este trabajo es importante para el Centro Médico Imbanaco, pues ayuda a comprender algunos de los aciertos y las dificultades que tuvimos durante la planeación y ejecución de la intervención. Esto puede proporcionar a la Institución diversas herramientas útiles para ser aplicadas en los diferentes planes de asistencia a empleados que ya manejan, así como seguir mejorando la labor de los programas educativos con los que allí se cuenta.

Desde la Recreación, indagar el campo educativo es necesario, debido a que el componente pedagógico tiene relevancia en la intervención con diferentes rangos de poblaciones. Desde la primera infancia hasta el adulto mayor, toda implementación recreativa debe tener una planeación en la que además de brindar entretenimiento se proyecten objetivos educativos que generen un aprendizaje en la misma población. En este sentido, recurrir a los conceptos de “andamiaje” (Bruner, Wood, & Ross, 1976) y “Zona de Desarrollo Próximo” (Vygotsky L. S., 1978)

En el estudio de una intervención mediada por la Recreación se hace necesario para pensar en nuestra profesión como un campo capaz de transformar una problemática, a través de propuestas aterrizadas con unos objetivos acordes a la población a intervenir.

Con esta reflexión sobre el proceso que se desarrolló en las sesiones con los niños y el cambio generado en cuanto a las relaciones que se dieron entre ellos, se espera dar cuenta no solamente del trabajo realizado, sino también de la integración de los grandes con los pequeños y del andamiaje construir juntos a través de pautas para la ejecución de los talleres, apoyo en la escritura y construcción conjunta de saberes; un trabajo colectivo que además tuvo como protagonistas el juego y las estrategias lúdico-pedagógicas que se establecieron en cada sesión para potenciar la relevancia de las temáticas trabajadas.

2. MARCO CONCEPTUAL

En el presente capítulo se desarrollan los conceptos y las premisas teóricas a partir de las cuales se busca sustentar el problema de investigación propuesto en torno a las intervenciones realizadas durante el año 2018 en el semillero educativo Arte Kids, y en las cuales se procuró dar solución a las problemáticas que afectaban la interacción, el compromiso, el aprendizaje, la permanencia de los niños asistentes, y la continuidad del mismo semillero.

En la primera parte, afirmamos que la cesión y el traspaso de la responsabilidad se generan en la actividad recreativa gracias a las condiciones que provee el entorno socio-pedagógico del niño a través de la secuencia lúdica. Para desarrollar esta premisa se abordarán el concepto de “cesión y traspaso de la responsabilidad” en relación al proceso llevado a cabo en el semillero, tomando en cuenta la perspectiva y los postulados de Jerome Bruner, César Coll y Guillermina Mesa.

En la segunda parte, decimos que las relaciones que se construyen durante la actividad recreativa, al igual que los lenguajes utilizados por los niños, generan mayor apropiación por parte de los niños sobre los temas tratados. Aquí se abordarán los conceptos de *apprenticeship* (aprendizaje de tipo práctico), “participación guiada” y “apropiación participativa” de Bárbara Rogoff y el concepto de “andamiaje” de Jerome Bruner.

En la tercera y última parte del capítulo, ahondaremos en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesto por Lev Vygotsky (1978) y el concepto “juego”, definido por el autor de la siguiente manera:

Para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que llamamos juego. La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño; éste no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales. Representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción. El viejo proverbio que dice que el juego del niño es la imaginación en acción ha de ser invertido: para los adolescentes y niños en edad escolar la imaginación es un juego sin acción. (p.142)

De esta manera, el autor explica cómo el juego puede ser concebido como dispositivo pedagógico de mediación que potencia la cesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea debido al estímulo positivo que hace sobre el aprendizaje del niño.

Incorporar dichos conceptos y autores en nuestro trabajo nos proporciona una mirada más amplia para poder comprender los procesos de influencia educativa que se llevaron a cabo a medida que se iba avanzando en las sesiones y temáticas trabajadas, pues con cada técnica que se implementaba se encontraba presente el juego como dispositivo que permitió la unión, la comunicación entre pares y abrió una ventana la cual despertó mayor interés por el conocimiento, pues aprendían y jugaban a la par. Un aspecto fundamental para tener en cuenta y que pretendemos, por supuesto, desarrollar en este capítulo es la necesidad de que al interior de toda propuesta pedagógica constructivista existan procesos participativos y colaborativos que estimulen la intersubjetividad de los aprendices.

2.1. Importancia del entorno socio-pedagógico del niño en “la cesión y el traspaso de la responsabilidad”

Durante el proceso pedagógico, cuando una persona (enseñante) interactúa con un niño o niña (aprendiz) con la intención de enseñarle algo tiende a adecuar el grado de ayudas al nivel de competencia que percibe por parte del aprendiz; es decir, tanto el discurso, como las herramientas utilizadas para el proceso de aprendizaje se complejizan o no de acuerdo al nivel requerido y mostrado por el alumno; y de esta manera, a medida que el alumno va siendo más competente, el enseñante empieza a retirar las ayudas, para permitir que el aprendiz tenga mayor responsabilidad y control de la tarea realizada, hasta llegar al punto de ser innecesario, por lo que el alumno no necesitaría más de las ayudas del enseñante.

Es importante, entonces, mencionar la definición sobre la educación propuesta por Guilar (2009) ya que nos permite comprender carácter intersubjetivo que tienen los procesos pedagógicos:

La educación es un proceso público que consiste en intercambiar, compartir y negociar significados. Los andamios o, sistemas de ayuda en los procesos de enseñanza – aprendizaje, permiten moverse en seguridad hacia el próximo escalón. Y el próximo escalón es siempre la apropiación de una determinada herramienta cultural (la lectura, la escritura, la notación matemática, el uso de Internet, etc.) (p.239).

Del mismo modo, Coll, Onrubia, y Mauri (2008) plantean desde las posiciones vygotskianas y neovygotskianas que:

La ZDP –Zona de Desarrollo Próximo- constituye, en efecto, el espacio de interacción en el que la intervención y la mediación interpersonal de adultos o individuos más expertos en el manejo de los conocimientos y herramientas culturales pueden favorecer en un aprendiz un funcionamiento interpsicológico que vaya más allá de su funcionamiento interpsicológico que vaya más allá de su funcionamiento intrapsicológico individual, y que pueda, a su vez, ser interiorizado o internalizado. (p. 36)

El grado de importancia del funcionamiento interpsicológico es tal que acaba vinculando incluso a los agentes educativos en un proceso de asistencia bilateral; si bien es cierto que en un principio la labor del educador está relacionada con corregir los errores de los aprendices, una vez puesto en marcha el proceso pedagógico, los aprendices empiezan cada vez más a autocorregirse.

De igual forma sucede con la actividad recreativa, puesto que es un ejercicio en donde prima el intercambio, el compartir y la negociación de las diferentes reglas que puede tener un juego, por ejemplo; es decir, un sólo juego puede ser implementado de muchas maneras diferentes dependiendo del contexto en donde sea jugado y las reglas que se asignen o se eliminen en cada ocasión. Por este motivo, la negociación que realizan los niños sobre el juego sucede incluso antes de que el juego inicie, ya que las condiciones de juego deben ser aclaradas desde el comienzo; sin embargo existen diversas situaciones donde las reglas establecidas se modifican en la interacción o el camino que se le va dando e incluso surgen nuevas dinámicas que no estuvieron contemplados previas al juego, donde lo que pueden privilegiar es el hecho del encuentro y el placer que la misma actividad esté generando.

Cabe decir, igualmente, que la actividad recreativa es un proceso de aprendizaje cultural. Acerca de la relación entre aprendizaje y cultura, Guilar, M. (2009) retoma a Bruner (2008) para mencionar que:

Cuando los alumnos asisten a una escuela o a la Universidad, un contexto natural situado o “in vivo”, no están haciendo más que interiorizar las prescripciones normativas culturales (las reglas, conocimientos, normas y tradiciones) y, además, construir modos de imaginar y compartir la realidad (Bruner, 2008). Es decir, están construyendo su identidad, su personalidad y su autoestima, así como aprendiendo los instrumentos que les permitirán manejarse y operar en el mundo real. (Pág.241).

En este mismo sentido, se hace necesario destacar la actividad recreativa como una herramienta cultural en la cual nos empezamos a formar los sujetos, ya que participando en este tipo de actividades en situación de enseñanza y aprendizaje es como las personas adquirimos distintas habilidades culturales (lenguaje, oral y escrito, notación matemática, representaciones gráficas) para llenar de significado y sentido los diferentes aspectos que suceden en la vida cotidiana.

Si bien es cierto que durante nuestras intervenciones recreativas no implementamos las metodologías SAR o SARI (Mesa, 2010), sí se tuvo presente contar con una planeación y estructuración para que no se realizara un juego libre. Para el semillero Arte Kids se escogieron juegos específicos y se modificaron de acuerdo con lo que deseábamos enseñar, generando mayor coherencia entre las diferentes herramientas utilizadas. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, el juego está abierto a negociaciones e intercambios, y por esto cuando se preparan una serie de actividades se debe tener en cuenta que solo son propuestas. Una vez se interactúa con la población a intervenir, estas mismas están sujetas a cambios, pues se busca que el recreando sea quien también proponga y dé opiniones acerca de lo que se va a implementar.

Fomentar este protagonismo de los recreandos y eliminar la imposición es importante, porque permite justo el tipo de participación que se busca en la recreación: un espacio de interacción, diálogo y colaboración, que trabaja la relación pedagógica a partir de estrategias, de técnicas, de métodos, etc., eficaces para desarrollar la confianza necesaria en los recreandos. Es así como quien aprende adquiere un papel fundamental del proceso, ya que puede sugerir otro tipo de juegos que se adapten a la secuencia previamente diseñada, adquiriendo entonces mayor responsabilidad y control sobre la tarea a realizar.

A partir del proceso llevado a cabo con los niños, se presentó en dos situaciones la cesión y el traspaso de la responsabilidad. En una primera instancia al trabajar con todos los asistentes sin diferencia de edades, representó entregar en primera medida la responsabilidad a los niños de mayor edad en retroalimentar a los más pequeños en cuanto a las actividades ejecutadas, esto representaba un acompañamiento en el cual les explicaran en sus palabras lo que nosotros como recreadores pedíamos en el ejercicio en relación a la temática desarrollada, además de guiarlos, despejar sus dudas, leerles cuando fuera necesario cada pauta y trabajar en conjunto generándoles

confianza, seguridad y adquiriendo conocimiento, teniendo como tarea reforzar lo que ya estaba establecido.

En segunda instancia, esa cesión y traspaso se reflejó en los niños que recibieron el acompañamiento, pues en las últimas sesiones pese a que algunos eran muy pequeños e iniciaron el proceso mostrándose tímidos, al final se observaba seguridad, participación en los temas vistos, mayor presencia en el juego y motivación por seguir asistiendo al semillero; esto gracias a la unión que se pudo establecer con los niños que los estuvieron guiando durante las sesiones. Con lo anterior pudimos resaltar la importancia del acompañamiento o transferencia del aprendizaje, pues gracias a los recursos, la comunicación brindada por parte de sus mismos compañeros, los niños más pequeños pudieron salir adelante en sus trabajos realizados además de fortalecer su seguridad en el semillero, activar su participación y reforzar vínculos con todos los asistentes, además del conocimiento que se llevaban de cada sesión.

2.2.Las relaciones interpersonales facilitan el aprendizaje en la actividad recreativa

Las interacciones que se establezcan dentro de un proceso recreativo por ende también pedagógico debido a las experiencias educativas que se obtienen en el camino, son fundamentales debido a que de ellas depende el tipo de relaciones que se construirán entre el grupo de participantes, si permiten o no un ambiente de confianza, complicidad, apoyo, participación, etc. Por ejemplo, las sesiones que se trabajaron con los niños asistentes al Semillero Arte Kids estuvieron organizadas bajo la metodología de trabajo colectivo para el desarrollo de las temáticas; por lo tanto, implicaban una unión entre ellos. Así, a pesar de que tenían edades entre los 4 a 10 años y de que estaban etapas en las que se viven distintas experiencias y aprendizajes, se mantuvo la idea del trabajo en equipo procurando tener en cuenta que cada niño tenía una condición distinta y un comportamiento diferente.

Esta idea de grupo en la que se reconoce la diversidad puede significar un gran reto tratar a la hora de escoger los lenguajes y juegos con los que se trabajarán. En nuestro caso, debido a las distintas edades y a que algunos niños no sabían leer ni escribir mientras que otros tenían un nivel de escolaridad más avanzado, resultaba difícil encontrar aquello que sirviera para todos por igual. Pero en lugar de buscar unificar actividades, se apostó por lograr la unidad del grupo mediante el

tipo de interacciones: compañerismo y lazos que se pudieron fortalecer dejando a un lado la diferencia de edad. Así, una intervención mediada por la recreación se interpreta como experiencia educativa en la que, gracias a que hay interacción que permite guiar, acompañar y generar un aprendizaje gracias al conocimiento otro compañero, los niños aprenden y se apoyan mutuamente hasta que llega el momento en que puede realizar una determinada actividad por sí mismos.

Con relación a la asistencia y ayuda entre aprendices de diferentes niveles, Rogoff (1997) señala que la metáfora del *apprenticeship*, término con el que ella se refiere al aprendizaje de tipo práctico,

Proporciona un modelo en el plano de la actividad comunitaria que supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en la actividad de sus miembros menos experimentados. (p.2).

Para Rogoff (1993) el aprendizaje también puede darse a modo de *participación guiada*, es decir, como proceso interpersonal en el que las personas manejan sus propios roles y los de otros, y estructuran las situaciones (bien facilitando o bien limitando el acceso a las mismas) en las que observan y participan en actividades culturales. En este sentido, el aprendizaje ocurre dentro de un grupo de personas que asisten a un mismo espacio y pertenecen a una práctica social donde interactúan entre sí: la persona que observa y sigue las instrucciones del otro, sea su compañero, padre, profesor o cualquier agente mediador, está participando ya sea directa o indirectamente, y se construye un aprendizaje gracias a esa interacción.

De esta manera Rogoff (1993) dentro de los planos de la actividad sociocultural que plantea, agrega la apropiación participativa en la cual se resalta la transformación que se lleva a cabo cuando los individuos hacen parte de alguna actividad y se apropian de la misma siendo conscientes del aprendizaje que llevan a cabo además de las interacciones que se van generando, transformando sus rutinas, comprometiéndose de manera disciplinada con lo realizado en cada secuencia y actividad de la que participe, por lo que llegan a impactar en sus vidas cada participación, hasta el punto de entregarse por completo a cada rutina realizada.

Estos conceptos nos ayudan a entender como el plano interpersonal influye en la comprensión y comportamiento de los recreandos. En el caso, por ejemplo, de un niño que poco socializa, que es tímido, que le cuesta hablar en público, puede darse que comience a involucrarse

en actividades al inicia una conversación con otro un poco más abierto o espontáneo, y puede ocurrir que aprendan mutuamente y ampliando cada uno sus relaciones interpersonales, lo que sería favorable para la actividad recreativa.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje de Bruner (1969), denominada el aprendizaje por descubrimiento, los niños deben crear esa necesidad o curiosidad por descubrir aquellos conocimientos que se van adquiriendo mediante el aprendizaje guiado. En la educación tradicional muchos estudiantes se enfocan en mecanizar, memorizar conceptos con el fin de destacar en cuanto a puntajes. Pero este método puede no ser el más eficaz para el proceso de aprendizaje, por lo que Bruner propone que los facilitadores o educandos rompan esos paradigmas escolares y por el contrario formen estudiantes con la capacidad de resolver problemas, que reflexionen bajo sus propias hipótesis y propongan, además de que se motiven por indagar en nuevos conocimientos sin la necesidad de que un docente los esté presionando. Y es justamente eso lo que se busca con la Recreación guiada; teniendo un componente tan amplio que involucra lo pedagógico y lo lúdico, es imprescindible el papel que cumpla el profesional como mediador.

Adicionalmente, la recreación tiene un gran impacto en la educación, ya que se interesa por las necesidades que la misma población tiene. De acuerdo con las teorías planteadas por Bruner sobre este aprendizaje, existen tres etapas direccionadas hacia esa responsabilidad que tiene inicialmente el facilitador en incentivar al alumno a que indague por cuenta propia, se interese por descubrir y consiga esa motivación individual por aprender sin la necesidad de tener una autoridad que fuerce su proceso educativo, algo que se puede llevar al campo de la recreación cuando el profesional se convierte en ese apoyo y guía para el recreando. “Teorías del aprendizaje según Bruner”.⁵

Dichas etapas son:

⁵ Psicología online. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/teorias-del-aprendizaje-segun-bruner-2605.html> (Saborio, 2019)

- La activación: En esta primera etapa el docente es el que tiene la responsabilidad de despertar en los alumnos esa curiosidad por aprender de manera individual e integrarse al proceso que se esté llevado a cabo.
- El mantenimiento: En esta se debe seguir con el proceso de incentivar al grupo a seguir con esa motivación por aprender debido a que muchos se quedan en la etapa de la activación y a mitad de camino abandonan ese gusto por seguir explorando.
- La dirección: Es aquí donde el educando debe tener la capacidad de relacionar los conceptos aprendidos y apropiarse de ellos colocándolos en práctica en diversas situaciones que se vayan presentando.

En este orden es preciso destacar la importancia del andamiaje, teoría iniciada por Vygotsky como un supuesto (Zona de desarrollo próximo) y replanteada por Bruner (1988) como esa cercanía entre maestro-alumno la cual facilita la entrega de conocimiento, apoyo cognitivo y desarrollo potencial entre pares, proporcionando así los recursos necesarios para que el aprendizaje se retroalimente, presentándose una transferencia de conocimiento. Traemos a colación esta teoría debido a que fue una clara representación de lo que fue nuestro proceso con los niños del semillero, tratamos de incentivar la ayuda y compañía entre pares, recibiendo conocimiento entre compañeros, apoyándose mutuamente, adquiriendo así habilidades gracias a la destreza y motivación de los niños de mayor edad en relación con los más pequeños. Fue gratificante observar esa construcción del aprendizaje y la complicidad adquirida entre los asistentes.

Con base en lo dicho hasta aquí, podemos decir que: el andamiaje, el aprendizaje práctico, la participación guiada y la apropiación participativa; son conceptos claves para entender cómo se fue produciendo gradualmente “la cesión y el traspaso de la responsabilidad” a medida que nosotros como recreadores encargados de las intervenciones fuimos permitiendo que los niños asistentes no cumplieran un papel como espectadores, sino que hicieran parte de las sesiones donde discutíamos en un principio la temática a tratar y las actividades a realizar; por ende ellos agregaban contenido y creatividad e íbamos modificando lo que queríamos realizar de acuerdo a los aportes que ellos hacían, tratando de darles a todos su espacio de participación y así se fueran involucrando poco a poco en las sesiones.

A partir de lo anterior se puede concluir que un proceso recreativo llevado a cabo con unos objetivos claros, una propuesta completa en la que estén bien pensadas las actividades a ejecutar y teniendo en cuenta los vínculos internos entre la población a quien irá dirigida y entre recreadores y recreandos, va a tener un resultado positivo para los recreandos; de esto dependerá que estos se interesen por los contenidos a trabajar, se apropien de los conceptos y las actividades, para finalmente ponerlas en práctica. Resultados de este tipo son imprescindibles para evaluar el impacto que ha tenido el proceso y analizar los aspectos por mejorar, para que se desarrolle un aprendizaje y se fortalezcan las relaciones que se vayan dando dentro del grupo intervenido.

2.3. El juego como dispositivo pedagógico de mediación para potenciar la cesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea

El juego hace parte del desarrollo en el niño. Es relevante destacar los tres estadios evolutivos de Piaget “Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo” (2017). Actualidad en Psicología.⁶ Estas determinan los tipos de juegos con los que se van relacionando los niños de acuerdo con su edad. En la etapa de los 0 a los 2 años, caracterizada por el estadio sensorio motor, predomina el juego físico o funcional; en el estadio pre-operacional de 2 a 6 años, se destaca además del desarrollo del lenguaje la preferencia del niño por el juego simbólico; por último, en el estadio de las operaciones concretas, predomina el juego de reglas para edades entre los 6 y 12 años.

Dentro de las intervenciones ejecutadas en el Semillero Arte Kids se ejecutaron los tres tipos de juegos, tanto el funcional como el simbólico y el infaltable juego de reglas, dando en cada uno cabida para que los niños interactuaran y también tuvieran la capacidad de proponer o a cambiar las reglas, involucrar ideas y no solo participar, sino apropiarse de cada uno de los juegos. Esto hizo evidente que los niños más grandes se apropiaban más de la situación cuando en los

⁶ Recuperado de: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo/> (Vergara, 2020)

juegos se daban ciertas reglas o pasos a seguir. Por ejemplo, en los juegos de mesa tenían una mayor concentración y motivación por seguir, mientras que los más pequeños preferían el juego de roles o simbólico. Con los pequeños también se implementaban juegos en los que debían concentrarse y en esos casos sus compañeros mayores les ayudaban a comprender la indicación hasta que realizaban la tarea reglada por sí mismos, pero eran mucho más notorias las ocasiones transformaban un juguete en toda una historia en la que ellos eran los protagonistas.

Piaget e Inherder (2008) señalan que,

en el juego simbólico, esa asimilación sistemática se traduce en una utilización particular de la función semiótica, consistente en construir símbolos a voluntad para expresar todo lo que, en la experiencia vivida, no podía ser formulado y asimilado sólo por los medios del lenguaje. (p. 68).

Por lo anterior, cabe resaltar que a través del juego mediado por lo simbólico se pueden expresar aquellas particularidades que el niño mediante el lenguaje no se atreve a decir; es ahí donde empiezan a experimentar y fantasear mediante un objeto o en los cambios de roles que hacen parte del juego, como por ejemplo jugar a ser madre e imitar todo lo que hace una persona adulta o el tradicional juego de roles donde el niño sueña e interpreta algún papel que admire a partir de la interacción con el otro.

En el juego simbólico el niño hace lo que se le está limitando normalmente en su cotidianidad, se da ese permiso para jugar no solo con su imaginación creadora sino con aquellas experiencias que les han sido prohibidas realizar en su vida real, por ende, el fantaseo es común cuando ellos tienen la capacidad de transformar un juguete o algún implemento en algo increíblemente diferente que ajustan a sus anécdotas. El juego presenta diversas características que los niños aprovechan, entre estas, la capacidad que tienen para hacer modificaciones según su imaginación o lo que quiera lograr, si a el juguete u objeto no se le pueden realizar las modificaciones requeridas, el juego tiende a caer porque se le va perdiendo el sentido.

Por otra parte, cuando se habla de la imaginación creadora en el niño, es importante mencionar a Lev Vygotsky y su libro “La imaginación y el arte en la infancia” (2009), pues este es uno de los libros fundantes en los que se hace referencia al juego como un proceso de composición sumamente complejo y lleno de eventos catastróficos. Es así como el sujeto creador se encuentra de cierta manera en un estado de incertidumbre por su creación a causa de todo el

caos que ésta genera durante su desarrollo. Por consiguiente, el ejercicio creativo que el niño ejerce mientras juega genera en el aprendiz la adquisición de la responsabilidad sobre el propio juego, además de una sensación de placer por jugar.

Igualmente, es importante resaltar la conferencia dictada por Gonzalo Frasca (Frazca, 2019) llamada “los videojuegos enseñan mejor que la escuela”, en donde el ponente señala la importancia de trascender del modelo educativo establecido para pasar de la escuela biblioteca, a escuela laboratorio y permitirle al niño que pueda aprender equivocándose y jugando sin temor a una experiencia catastrófica, para que la sensación del juego le permite explorar todas las alternativas posibles y potenciar su imaginación creadora. Esto es de vital importancia para el niño, por el vínculo que empieza a generar con el aprendizaje, es decir, la posibilidad del niño de tener espacios de juego libre es vital para su relación con el aprendizaje, ya que por las características ya mencionadas el niño puede generar una relación más amigable con el proceso pedagógico.

Por otro lado, cuando se estudia el juego, es importante resaltar los aportes de Huizinga (2000), pues este autor hace un análisis del juego como eje central del ser humano, dada la propiedad que tiene de desarrollar una relación pedagógica y una atmósfera más tranquilas, así como un entorno más amable para el infante. La función placentera que se tiene en el juego hace que lo vuelva aún más interesante, pues cuando se está realizando alguna dinámica que presente retos u obstáculos hace que la tensión crezca y si se logran superar generan placer por el hecho de ganar, seguramente sin estos obstáculos el niño se aburriría con facilidad porque se tornaría en algo plano, al mismo tiempo el sentido se va perdiendo.

En suma, el juego tiene una función positiva en la socialización e interacción de los niños, pues se empiezan a establecer lazos entre ellos a través de la integración, el lenguaje, el uso que le den a los juguetes, las reglas y modificaciones que le introduzcan a las dinámicas; todas estas, mediaciones y estrategias que redundan en el desarrollo positivo del niño.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo de grado estuvo compuesta por dos fases: la primera, que correspondió a la recolección de información en el marco de la práctica profesional; y la segunda, que consistió en la problematización y desarrollo de los objetivos investigativos planteados al inicio de este documento. En este capítulo se describirán ambas fases que recopilan el proceso diagnóstico con el reconocimiento de la población, definición de contenido temático y cronología del mismo; así como del reconocimiento y descripción de los aspectos más significativos dentro del proceso educativo de los niños mediado por la recreación: recreación guiada, interacción, juego y entorno socioeducativo, cesión y traspaso de la responsabilidad y apropiación participativa.

3.1.Fase I: Recolección de datos mediante la intervención

La primera fase tuvo a su vez distintas etapas: la observación diagnóstica, que se dio en el primer ciclo de práctica (enero – junio) 2018 y permitió tener un primer acercamiento con la población de niños para identificar algunas de sus necesidades; la etapa de planeación, durante el periodo intermedio de la práctica (junio-septiembre) y la etapa de ejecución que se realizó al finalizar la práctica (septiembre - noviembre).

3.1.1. Observación diagnóstica:

Durante la primera etapa estuvimos realizando intervenciones en el semillero Arte Kids, con chicos de 4-10 años de edad durante los días lunes, martes y miércoles, en donde se separaban por tres grupos (Curiosos 4-6), (Exploradores 6-8) y (soñadores 8-10). A partir de este primer acercamiento identificamos tres aspectos importantes:

- La oportunidad de los niños por relacionarse con otros de diferentes edades
- La necesidad de los padres por ampliar el Semillero a otros días a la semana
- La necesidad de realizar un cierre de ciclos en las diferentes temáticas

Por este motivo surge la iniciativa de realizar la intervención durante cada dos jueves al mes y de manera que los niños no estuvieran divididos por edades, sino que los más grandes le

brindaran ayuda a los más pequeños para desarrollar las tareas. Así, se trabajó en torno a las mismas temáticas que durante esas dos semanas anteriores se estuvieron trabajando en el Semillero Arte Kids.

Para la obtención de información, el Área de Bienestar organizó un espacio donde los líderes encargados de la coordinación del PAE expusieron todo aquello que lo compone, explicaron los proyectos que se han quedado en el área, los semilleros que se han llevado a cabo, la historia de cada uno de ellos y los eventos que se deben realizar para los colaboradores durante cada año. Adicionalmente, se contó con el acceso de información digital, informes sobre lo realizado en años pasados, resultados de encuestas, las temáticas trabajadas en talleres, con los semilleros educativos (Arte Kids, Imba y Naco), y nos permitieron realizar algunas entrevistas a los colaboradores que frecuentaban los servicios del PAE.

3.1.2. Planeación:

Para el diseño de la metodología que íbamos a implementar, tuvimos en cuenta las diferentes características que ya conocíamos de los niños y del programa Arte Kids; esto nos permitió plantear una propuesta que se ajustara a las necesidades y condiciones del Semillero Club Arte Kids. Por este motivo decidimos implementar un conjunto de intervenciones que sirvieran como complemento al proceso educativo que ya llevaran los niños durante el semillero.

Teniendo en cuenta que el programa Arte Kids se desarrollaba durante los días lunes, martes y miércoles, optamos por complementar las sesiones un jueves en la tarde cada vez que se daba por finalizado uno de los ciclos temáticos del semillero.

Durante nuestro proyecto de práctica se emplearon dos momentos que estaban en constante cambio; por una parte estaba el trabajo realizado por nosotros, el cual describiremos en el desarrollo de las actividades, en el que se profundizaba principalmente en los aspectos que considerábamos necesario reforzar de la planeación del Club Arte Kids; por una parte, estaban las sesiones previas a la aplicación de cada sesión, en donde los niños del Club Arte Kids trabajaban unos temas específicos que se habían diseñado para la planeación anual, tal como se muestra en la siguiente tabla:

PLANEACIÓN TEMÁTICA			
EJE/TEMÁTICA	MES	SEMANAS	CONTENIDOS
AMBIENTAL	MES: marzo-mayo	1-3	ZOOLOGICO
		4-6	MASCOTAS
		7-9	FLORA
		10-13	MEDIO AMBIENTE
SOCIAL	MES: junio-agosto	1-3	PALABRAS MÁGICAS
		4-6	COMPARTIR
		7-9	QUÉ QUIERO SER
		10-13	QUÉ QUIERO SER
ARTÍSTICO	MES: septiembre-noviembre	1-3	CULTURA Y PAÍSES
		4-6	HISTORIA DEL ARTE
		7-9	TEATRO
		10-13	MÚSICA

Tabla 1. Planeación anual de temas para el Semillero Arte Kids

Planificamos cada tema para que se desarrollara en distintas sesiones durante un periodo de dos semanas. Esto con el fin de buscar la articulación del proyecto de Práctica Profesional con los temas que el semillero Club Arte Kids ya venía trabajando; es por este motivo que mencionamos que durante el proyecto de práctica hubo dos momentos que se rotaban constantemente:

- Desarrollo del Club Arte Kids; la cual brindaba los conocimientos de base para los recreandos, además de que permitía realizar un diagnóstico rápido sobre las necesidades y/o dificultades que tuvieran sobre dicha temática.
- Desarrollo de actividades de profundización; durante la cual realizábamos la ejecución del proyecto y que se ajustaba más específicamente a las necesidades de los niños del semillero, además de que permitía un espacio de encuentro para que todos establecieran y o fortalecieran las relaciones interpersonales.

3.1.3. Desarrollo de actividades:

El proyecto contó con cuatro sesiones que se ejecutaron durante los meses de septiembre y octubre del 2018, donde se mantuvo el número de asistentes, aproximadamente 10 niños por jornada. También era necesario tener en cuenta las condiciones de la organización y el hecho de que las fechas se limitaban a dos meses, debido a que se debían cerrar todos los programas llegando a final de año para así continuar con la entrega de informes y resultados de todo lo realizado en el área.

En cuanto a la planificación de las actividades, se tuvieron en cuenta varios aspectos, entre estos aplicar lo aprendido durante la carrera, aquellos lenguajes lúdicos que permitieran lograr una conexión con el tema trabajado pero que además pudieran ser el medio para atraer a la población, en este caso a los niños, mediante el juego, la meditación, la pintura, los medios audiovisuales, el dibujo, siempre trabajando la parte kinestésica; este conjunto de técnicas se sumaron a las sesiones para que fueran tanto educativas como lúdicas.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta fue la opinión de los encargados del área, es decir, que estuvieran de acuerdo con lo que iba a implementar, los espacios a utilizar, a partir de ellos surgían modificaciones según fuera el caso, también tuvimos en cuenta los materiales que se tenían al alcance, por lo general en la bodega de materiales había lo suficiente para intervenir, pero hubo excepciones en las cuales se tuvieron que dejar de ejecutar algunas actividades porque no se tenía al alcance algún producto, por lo demás todo se logró realizar con éxito teniendo en cuenta las planeaciones.

La implementación de las actividades en el proyecto permitió que los niños estuvieran más empoderados de cada sesión, ya que se veía de manera más clara el proceso realizado por los niños y se reconocía una secuencia entre los diferentes momentos del día. El Semillero Arte Kids fue concebido en CMI con una metodología bastante cercana al contexto escolar, en donde el educador tiene alrededor de unos 40 minutos para hacer su actividad. Antes esto, se vio la necesidad de implementar una estrategia de intervención, que permitiera separar cada momento pero que articulados a la misma temática. En concreto, las temáticas trabajadas fueron: ¿Qué quiero ser?, cultura y países, experimentos, el cuerpo y la expresión corporal, mis actividades favoritas.

Para tener una mayor comprensión de las actividades realizadas momento a momento durante la ejecución, retomamos aquí extractos del diario de campo que corresponden a los encuentros que nos interesa citar para la reflexión que se propone en este trabajo de grado.

Sesión N°1: 13 de septiembre 2018

- Primer momento

Durante este día asistieron 10 niños del semillero; en esta parte de la sesión se les explicó a los participantes los diferentes momentos y actividades que se iban a realizar en la sesión. Además, se les explicó la diferencia de ese proyecto con las actividades cotidianas del Club Arte Kids, teniendo en cuenta que la población asistente a dicho proyecto es la misma. Para esto se resaltó la importancia de la interacción entre los chicos de distintas edades, y se especificó el rol del recreador como un orientador, pero que realmente los chicos se iban a apoyar entre ellos. Antes de empezar con el ejercicio formal de intervención, se les habló sobre la necesidad de la concentración para la actividad y que se les iba a permitir previamente un espacio y tiempo para que ellos bailen

“*Just Dance*”, como una actividad ritual que permite que estén en el aquí y el ahora, además de que podían usar y gastar toda su energía porque después iban a estar en un tipo de recreación pasiva.

- Segundo momento

En esta parte de la intervención se explicaron las pautas del ejercicio y se hizo un ejemplo rápido de cómo se debía desarrollar, respondiendo a una serie de preguntas que estaban escritas en el tablero: ¿cuál es la actividad que más te gusta hacer?, ¿cuál es tu clase favorita y por qué?, ¿con qué materiales prefieres trabajar?, ¿qué quieres ser de grande? ¿en qué trabajan tus papás? Adicionalmente se les explicó que como hay muchos niños que no saben escribir ni leer debían dar respuesta a las preguntas de forma gráfica, es decir, por medio de dibujos. A manera de observación, se señala que algunos de los niños tuvieron el apoyo personalizado debido a que había que ir explicándoles pregunta por pregunta qué debían hacer⁷.

- Tercer momento

El momento de la negociación comenzó con la separación del grupo en dos subgrupos de trabajo, en donde cada integrante iba a exponer lo que había dibujado a sus demás compañeros., Cada grupo estaba dirigido por un recreador: un recreador (Lina) estuvo trabajando con Thomas, Salomé, Juan José, Gabriela, Nicolás (que llegó después); el otro recreador (Jacobo) trabajó con Ana Lucía, Sergio, Salomé (que llegó después) Isabela (que llegó después) y Samuel. A manera

⁷ Thomas, recibió apoyo de Ana Lucía para el desarrollo de los dibujos, Salomé por otro lado decidió apartarse y fue la única niña que realizó la actividad en un pupitre, mientras que el resto trabajaban en el piso y compartían colores, finalmente Samuel y Sergio se juntaron de forma autónoma para realizar el trabajo e ir hablando sobre que querían.

de observación hay que resaltar que en el grupo del recreador Jacobo, Ana Lucía tomó el liderazgo del ejercicio⁸.

Una vez que todos expusieron lo que habían hecho, a cada grupo se le hizo entrega de medio pliego de papel kraft, sobre el cuál debían plasmar las relaciones que había entre ellos en cuanto a lo que se les había preguntado en la exploración. Para esto, uno de los grupos decidió hacer el edificio de Imbanaco, ya que lo único que todos tenían en común era que sus padres trabajaban en el CMI; entonces se pusieron de acuerdo para que cada niño hiciera una parte del dibujo y así se fueron rotando.

El otro grupo no encontraba ninguna relación entre lo que ellos querían hacer, a lo que después de estar indagando por un rato y de estar preguntando, Ana Lucía respondió: *“lo que tenemos en común es que todos nosotros queremos ser cuando agrandes algo que amamos, por eso deberíamos dibujar en el centro del papel un corazón gigante y alrededor cada uno según la profesión que eligió. A manera de observación se resalta el trabajo realizado por Sergio y la actitud tomada por Isabela*⁹.

- Cuarto momento

Finalmente, para el proceso de evaluación se les pidió que se sentaran en los pupitres y se les explicó que primero iban a exponer cada grupo su dibujo conjunto, y posteriormente entre todos se iba a desarrollar una lista de diez aprendizajes distintos que tuvieron en esa sesión; en este proceso las niñas más participativas fueron Salomé y Ana Lucía.

⁸ Ana tomó el liderazgo del grupo, pues debido a su edad avanzada (11 años) tenía más empoderamiento sobre lo que estaba pasando, aunque se le hicieron algunas sugerencias sobre el manejo de la voz, pues cuando no la querían escuchar o no le hacían caso, ella optaba por gritar como estrategia para que la escucharan, sobre esto se le hizo la reflexión de que cuando se hablaba con amor, las pautas que se estaban dando iban a ser mejor recibidas.

⁹ En este grupo tanto Nicolás como Thomas estuvieron muy inquietos, tanto que al finalizar la sesión no se le dio gomita a Tomás debido a su mal comportamiento.

Sesión N°2: 27 de septiembre 2018

- Primer momento

Durante esta sesión de actividades tuvimos la participación de 7 niños del programa; se realizó en primer lugar una mini jornada de zumba con los niños. Para ello, en días previos se contactó una profesora que también presta sus servicios a los colaboradores del CMI. En este momento los niños se mostraron contentos, aunque algunos tenían temor y pena por lo que dijeran sus compañeros. Sin embargo, los recreadores salimos a bailar para apoyarlos y así dejaron fluir sus pasos. En cada baile propuesto se notó su dedicación por hacerlo según las instrucciones de la facilitadora. Lo que más llamó la atención fue cómo para una niña asistente al Semillero, la cual presentaba ciertos problemas para expresarse ante el público y una discapacidad en sus piernas, tuvo un gran impacto muy positivo, pues dejó su timidez a un lado y a partir de lo corporal pudo expresarse libremente.

- Segundo momento

Una vez los niños expresaron su energía a través del baile dirigido, se organizaron para hablarles sobre el cierre de la temática del mes (cultura y países). Para ello abordó el tema de la cultura colombiana apoyada en la pregunta ¿qué tanto sé de mi país? Iniciamos con un video animado el cual hablaba de las regiones de Colombia y de los detalles más representativos de las mismas: su cultura, acentos, comidas típicas y demás. Se notó gran emoción en los niños ya que dieron cuenta de características de su país que no conocían. Posterior a esto cada niño, a partir de lo proyectado, debía hacer una caricatura que contuviera los dibujos que más le habían llamado la atención sobre la cultura colombiana. Cada niño tuvo su tiempo teniendo en cuenta la pregunta expuesta anteriormente.

- Tercer momento

En esta etapa cada niño salió a exponer su trabajo individual. Como resultado se obtuvieron dibujos creativos donde se reflejaba la admiración de los niños por la cultura colombiana y los

personajes famosos más conocidos. En el caso de los niños varones se notó por sus creaciones que lo que más orgullo les da es el deporte, sus futbolistas más famosos, el atletismo, los ciclistas, el boxeo; en el caso de las niñas, los cantantes que han hecho historia en los últimos tiempos es aquello que más les causa admiración, pero también se vieron lugares representativos de las regiones como parques, comidas típicas, pueblos que ellos quisieran conocer, y entre las ciudades más escuchadas en sus exposiciones se encuentra Medellín. Como una última actividad, se había planeado hacer dos grupos y que cada uno construyera una copla con frases que pudieran rimar sobre lo que escucharon en sus compañeros; sin embargo, debido al tiempo esto no se pudo realizar.

- Cuarto Momento

Dentro de los comentarios más escuchados estuvieron el de las niñas que quizás fueron más explícitas en lo aprendido de la sesión, pidieron tener más sesiones donde se resaltará lo que ellas desconocían, y pensaron que la jornada estuvo bien organizada en cuanto a los lenguajes aplicados. En el caso de los niños, expresaron su pasión por lo deportivo y pidieron más “clases”, como ellos se referían a nuestras sesiones.

Sesión N°3: 11 de octubre 2018

- Primer momento

En esta sesión contamos con la asistencia de 10 niños del programa. No se pudo hacer la actividad que se tenía planeada para la apertura (*Just Dance*), debido a que los niños llegaron bastante tarde, por lo que empezamos haciendo una socialización de lo que se había hecho en las últimas dos semanas. Para que los niños hicieran una remembranza de los diferentes experimentos

y tuvieran varias opciones a elegir antes de ponerse a materializar los experimentos con el *slime*¹⁰, se aprovechó este momento para explicarle a Jean Paul y a Valentina cómo eran los ciclos temáticos manejados en Arte Kids. Adicionalmente, se les contó a los niños qué era lo que se iba a hacer durante la sesión y los cuidados que había que tener durante la elaboración del *slime*.

- Segundo momento

En este momento se hizo la repartición de los materiales para los diferentes niños, se les explicó cómo debían revolverlo y se les dio un tiempo para que jugaran libremente con el *slime* ya hecho, pues el objetivo era conocer el material mediante el juego con el mismo. Los niños estaban muy felices y querían tener más y más *slime*.

- Tercer momento

En este momento se les dio la consigna ¿cuál fue el experimento que más les gustó? Este debía ser dibujado con el *slime* sobre una mesa en donde no se pegaba. Uno de los hallazgos más importantes es la importancia que tuvieron los *orbeez*¹¹, pues dos niños decidieron hacerlos, Thomas de 4 años y Valentina de 7 años. Sin embargo, la diferencia en por qué los habían hecho variaba en parte gracias a la etapa de desarrollo de cada uno. Thomas dijo: “*es que me parece muy rico cómo se siente cuando lo coges*”, lo cual da cuenta de que está todavía en una etapa de

¹⁰ El *slime*, o moco de gorila, es una especie de masilla, un *blandiblú* (Blandi Blub) moderno y casero que se puede moldear y customizar a gusto del consumidor. El contacto con este tipo de productos suele provocar una reacción conocida como ASMR o respuesta sensorial meridiana autónoma. Es decir, un método de relajación sensorial. Esta definición es tomada de: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180411/442462813197/slime-blandiblu-moco-de-gorila.html>

¹¹ Los Orbeez son un juguete hecho con polímeros súper absorbentes. Empiezan siendo partículas más pequeñas que un grano de arroz, pero cuando se empapan en agua se convierten en pelotas tan grandes como un guisante. Esta definición es tomada de: <https://es.wikihow.com/hacer-Orbeez-o-canicas-de-agua>.

desarrollo en donde explora las diferentes texturas de los materiales, mientras que para Valentina fue sorprendente que “*esas bolitas crecieran sólo con el agua*”, algo que demuestra que ya hace análisis más profundos sobre los diferentes estados de la materia. Por otro lado, Isabela y Juan José, ambos de 7 años, realizaron experimentos totalmente diferentes. El argumento de los dos a la hora de explicarlo puede sugerir una similitud en la etapa de desarrollo y en gustos personales, pues en ambos casos dijeron “*es que a mí me gusta mucho la ciencia*”. Con base en esto se podría decir que están en un momento en donde aprenden constantemente cosas nuevas y se ven asombrados por ello.

- Cuarto momento

Finalmente, se le entregó tempera negra y azul a cada niño para que con esos dos colores y su *slime* dibujaran una de las actividades que más les gusta hacer. Curiosamente Salomé, aunque decidió dibujarse metiéndose a la piscina, no escogió el color azul para representar el agua, sino que lo hizo con el blanco. Los demás, con excepción de Isabela, pudieron trabajar con los colores de manera separada, sin que se les combinaran, pues ella en busca de la perfección durante la construcción de las torres de Imbanaco acabó mezclando el *slime*.

Sesión N°4: 25 de octubre 2018

- Primer momento

En la última sesión asistieron 8 niños. En la apertura, los niños debían acostarse todos tomando una distancia pertinente de sus compañeros. La actividad consistía en que ellos mismos se masajearan, entrando en contacto con su cuerpo y sintiendo sus diferentes partes, de tal forma que se las pudieran identificar, explorar y sentir. Como recreadores íbamos indicando la parte del cuerpo a masajear y dábamos unos segundos a que el niño o la niña las identificaran. El masaje debía ser relajante y placentero. En este caso, los niños se sintieron contentos con la actividad. Para ello dispusimos colchonetas que fueron organizadas en el parqueadero del edificio –un lugar bastante relajante y alejado de los ruidos urbanos. Cada niño se acostó en una, y de fondo tenían canciones relajantes con las que se buscaba generar una conexión interior. Se les dijo como frase

de transición que debían pensar en un solo momento, el más feliz de sus vidas, mientras cerraban sus ojos. Los recreadores pasábamos por cada uno tomando una pluma y colocándola sutilmente en sus rostros y brazos.

En cada niño se notó una conexión con las palabras que les iba expresando, pudiendo dejar a un lado aquellas preocupaciones tales como el posible estrés de sus quehaceres cotidianos en la escuela, con sus compañeros, con sus familiares y demás, así mismo se pudieron centrar en ellos, logrando conectarse con el momento de la actividad. Una vez terminada la apertura, socializamos lo que ellos pudieran reflexionar acerca de la misma. En esta pudimos observar a los niños de edades entre los 4 y 10 años pensando en familiares que hace rato no ven debido a viajes fuera del país. En cada momento que nos compartían se encontraba presente su familia y la importancia que tiene para sus vidas. Ana Lucia, una de las niñas grandes del grupo, nos compartió un emotivo encuentro con su padre: después de llevar sus 11 años de vida hablando con él vía internet pudo conocerlo ya que él viajó desde Chile para poder tener un encuentro más ameno. Así mismo surgieron tras anécdotas especiales que dieron cuenta de un espacio donde los niños aprendieran a reflexionar sobre temas especiales que los fortalecieran espiritualmente.

- segundo momento.

Antes de iniciar la exploración, los niños realizaron un juego para que pudieran descargar su energía. Para ello jugamos con hula-hulas y música de fondo. Los niños debían bailar alrededor realizando distintos pasos; una vez la música parara debían entrar en uno de los hula-hula que estuviera cerca en el piso. Varias personas fueron saliendo poco a poco. El propósito era poder lograr un ambiente lúdico de integración.

- **Tercer momento**

Una vez terminada la dinámica, nos dispusimos a realizar la actividad de exploración y prácticas. En esta los niños debían escribir cada uno 30 cosas sobre ellos mismos, enumerándolas una por una. Al principio les costó trabajar y no sabían que poner porque según nos decían “*no conocían mucho de ellos o no tenían nada que decir*”. Ante esto, les fuimos dando consejos que los pudiera acercar a sus prácticas, gustos y pasatiempos, ya fuera en familia, con compañeros o solos. Así emergieron datos importantes de ellos y su núcleo familiar primario.

- **Cuarto momento**

Para la socialización de la información debían adoptar el formato de los *youtubers*, los niños socializaron lo que más les llamó la atención de la actividad: algunos expresaron sobre sus personajes favoritos de *YouTube*, además de que nos dieron a entender lo importante y reconfortante que fue para ellos el momento de relajación, más en el caso de los niños de 8 a 10 años que tienen más consciencia para hacer la reflexión de lo que se les decía. En algunos niños se vieron expresiones de satisfacción al poder indagar sobre sus propios estilos de vida.

3.2.Fase II: Estrategia para la problematización e interpretación de la información obtenida:

Como practicantes de Recreación, al encontrarnos interviniendo durante medio año con la metodología que llevaban en el espacio y al percibir que había algunas fallas en cuanto a las relaciones y aprendizaje de los niños, decidimos enfocar nuestro trabajo de investigación en el proceso realizado con Arte Kids, Semillero con el que más contacto habíamos tenido. Nos pareció importante reflexionar sobre cómo fuimos incluyendo diferentes lenguajes lúdicos mediante los cuales los niños trabajaron en conjunto. Además, fue satisfactorio encontrar que desde los pequeños hasta los grandes participaban en los juegos que llevábamos a las sesiones: ¿qué ocurrió en esa participación para que en ocasiones se llegara al punto en que ellos proponían y explicaban juegos que permitían la integración aun sin perder el enfoque educativo y divertido que habíamos propuesto?

Por otra parte, en esta propuesta de intervención tuvimos frente a nosotros el reto de reconocer, específicamente, cuáles eran las dificultades en cada uno de los grupos para poder articular un trabajo en conjunto en donde los grupos estuvieran conformados por niños, no solo con diferentes edades, sino también con niveles de experiencia distintos. Con la metodología implementada pretendimos profundizar en las relaciones que se pudieran construir entre ellos a partir de las actividades que realizamos haciendo uso de herramientas como el juego y el trabajo en equipo. Nos preguntamos, entonces, acerca de las actividades en torno al fortalecimiento y creación de las relaciones interpersonales que se establecían al interior de todo el semillero.

La necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales y la tendencia que estaba teniendo el grupo al pensar el Club Arte Kids como un lugar de esparcimiento nos retó a buscar una estrategia que les recordara el Semillero como un programa psicoeducativo sin que se perdiera la esencia lúdica del mismo. Por este motivo, encontramos la cesión y el traspaso de la responsabilidad como una forma de reorientar a los niños entorno a su proceso educativo, haciendo especial énfasis en la relación que establece el aprendiz con el enseñante, y la posibilidad de trasladar y/o jugar con este último rol de manera que los mismos niños pudieran interpretarlo de acuerdo con la guía que les dábamos. Por lo anterior, consideramos que interpretar las interacciones, el juego y el entorno socio educativo, y el aprendizaje es fundamental para dar respuesta a nuestra pregunta investigativa y comprender cómo ocurrió la cesión y el traspaso de la responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los niños del Semillero educativo Arte Kids.

A continuación, se describen los ejes de problematización e interpretación a partir de los cuales se presentará la reflexión en el siguiente capítulo y se dará alcance a los objetivos de este trabajo de grado.

3.2.1. Interacciones:

Retomamos la postura de García Aretio, Ruiz Corbella, & García Blanco (2009) a la hora de definir la interacción educativa. Para los autores, esta se define como “esa comunicación dinámica que se produce dentro del proceso educativo entre un educador y un/os educando/s y, la acción directa que desarrollan entre sí”. Con base en esta idea, la reflexión sobre nuestra intención

de guiar la interacción entre los niños mayores y los niños más pequeños se enmarca, pues, en una mirada a las interacciones educativas.

Los líderes de grupo fueron los niños más grandes. Este papel les permitió jugar con dos roles durante todo el proceso educativo, porque pudieron ser a la vez educandos y educadores del proceso que se estaba llevando a cabo; su función consistía en acompañar y guiar el proceso de los niños más pequeños durante todas las actividades que se realizaban mientras estaban en un entorno controlado y supervisado por los recreadores.

Este ejercicio de liderazgo permitió que los mayores, con base en su experiencia personal, pudieran aconsejar a los menores para que pudieran resolver sus dudas, mientras que los recreadores supervisábamos los términos bajo los que se daba la relación – cuidando que siempre primara el respeto entre el grupo – y entrábamos a corregir cuando sus pautas o interacciones no fueran adecuadas.

Por este motivo, nuestra función, además de la planeación y ejecución de las actividades, fue la de guiar las interacciones que se llevaban a cabo durante el proyecto en torno a un fin educativo. Según los autores: “Se da relación educativa siempre que exista una intención formativa, una intención del logro de una mayor plenitud en el receptor incluso cuando este fin no se logre” (2009). Adicionalmente, los autores expresan que para que se dé la relación educativa deben cumplirse una serie de características y asentarse en cierto tipo de ámbitos, como los siguientes:

- *“Social*, ya que esta relación siempre se da entre personas, y en la mayoría de las ocasiones, individuos que se encuentran dentro de un grupo, todos ellos con sus necesidades, intereses y perspectivas.
- *Afectivo*, que caracteriza el clima de la interacción, consolidando y obstaculizando, actitudes, roles etc.
- *Comunicativo*, que denota la claridad y calidad de la interacción, recoge la comunicación verbal, no verbal y para-verbal presentes en toda comunicación, ya sea presencial o virtual.
- *Instructivo*, clave de todo proceso educativo, y explica que el educador transmite y revela el sentido de la ciencia, de la cultura, etc. Este ámbito debe convertirse en un

esfuerzo común por reinterpretar el mundo que nos rodea” (García Aretio, Ruiz Corbella, & García Blanco, 2009).

Una de nuestras funciones como educadores era justamente supervisar que estas cuatro características fueran pilares fundamentales durante todo el proyecto que se llevó a cabo, además de estar supervisando constantemente los diferentes tipos de interacción educativa que se iban presentando. Para entender más claramente los diferentes niveles o tipos de interacción educativa que se fue guiando durante todo el proyecto proponemos el siguiente esquema:

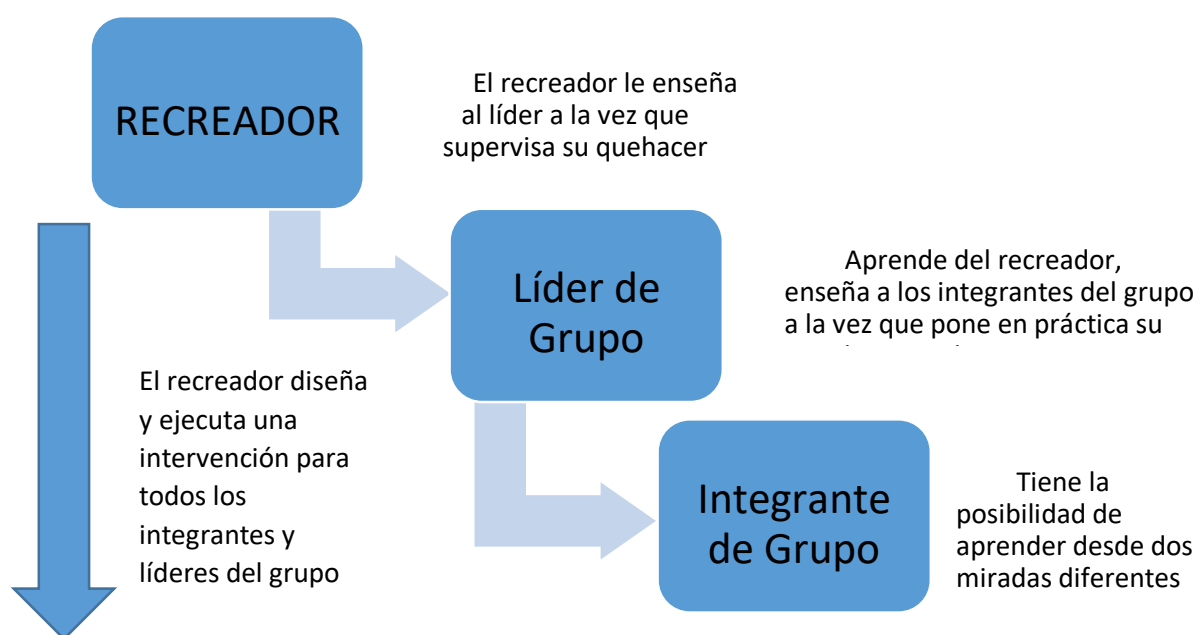


Figura 1. Niveles de interacción educativa en la actividad recreativa

3.2.2. Juego y entorno socioeducativo:

Para el diseño de la metodología que íbamos a implementar, tuvimos en cuenta las diferentes características que ya conocíamos de los niños y del programa Arte Kids; esto nos permitió plantear una propuesta que se ajustara a las necesidades y condiciones del Semillero Club Arte Kids. Por este motivo decidimos implementar un conjunto de actividades que sirvieran como complemento al proceso educativo que ya llevaran los niños durante el Semillero.

La posibilidad de haber tenido contacto con los niños del programa desde los roles de educador-educando nos permitió reconocer las brechas en la educación que tenían los diferentes integrantes del grupo, puesto que mientras unos estaban en proceso de aprender a colorear sin salirse de las líneas – los niños entre cuatro y seis años –, los más grandes – de ocho a diez años – ya habían orientado su interés hacia las letras y encontraban más atractivo usar un lapicero para poder expresar lo que piensan que hacerlo mediante colores o dibujos. Nos encontrábamos entonces con dos posibilidades para el diseño de la propuesta:

Por una parte, estaba la posibilidad de diseñar ejercicios diferentes cada sesión, para que tanto los niños más pequeños como los más grandes vieran un reto alcanzable y no algo demasiado fácil o difícil que afectara la motivación de los participantes; sin embargo, esta opción metodológica nos llevaba indudablemente por el camino de la clasificación y/o división por grupos de acuerdo a su conocimiento en los temas trabajados; un aspecto que evidentemente queríamos evitar, puesto que como prioridad estaba la integración entre todos los niños.

Por otra parte, existía la posibilidad de diseñar una propuesta metodológica lo suficientemente amplia como para poder abarcar todos los ejercicios que deseábamos implementar, pero que estableciera unos límites claros en nuestro ejercicio creativo de educadores a la hora de crear propuestas. Cabe resaltar que esta opción en concreto, al definir los mismos parámetros para cada una de las sesiones exigía establecer una conexión entre todas las sesiones realizadas y no un conjunto de actividades aleatorias dentro de un mismo programa. Esta propuesta se caracterizaba por la creación de un nuevo rol que entraba a jugar con los clásicos de la enseñanza *educador-educando*, para establecer un punto medio entre los dos actores.

3.2.3. Aprendizaje

Con lo anterior podemos destacar aspectos relevantes para indagar acerca de cómo, a partir de las interacciones generadas entre los niños de todas las edades y gracias al acompañamiento entre pares que se incentivó en las actividades, ocurre la cesión y el traspaso de la responsabilidad, especialmente en niños que aún no sabe leer y escribir, pero que logran realizar y comprender la temática gracias a la orientación del niño de mayor edad, estableciendo asimismo un vínculo, agradecimiento y confianza. Asimismo, nos enfocamos en cómo el entorno socioeducativo y el

juego aportan a un espacio de interacción donde se lleva a cabo la recreación con sentido educativo como ocurrió en este caso, esclareciendo la importancia del juego en los procesos de aprendizaje, la mediación de este en un entorno no escolarizado, pero en el que se realizan talleres educativos junto con actividades lúdicas. De esta manera los niños se motivan a asistir llevando algo nuevo a sus casas, y aplicando lo recibido en sus vidas cotidianas.

En este sentido, en el último punto se reflexiona sobre la manera en que se produjo “apropiación participativa” a través de todo el proceso de las sesiones educativas, teniendo en cuenta que en un inicio recibimos niños que no querían interactuar o participar de las actividades, o simplemente no deseaban integrarse con sus compañeros y al final del proyecto estos comportamientos se transformaron, los niños se volvieron más activos y se apropiaron de las temáticas aplicadas a partir de las actividades lúdicas, de las herramientas utilizadas para realizar dichas actividades, del apoyo que se presentó entre compañeros y el liderazgo que se fue fomentando entre todo el grupo a través de sus propias propuestas de dinámicas para llevar a cabo.

En el siguiente capítulo se presentará, pues, el proceso llevado a cabo, se hará un recuento de las sesiones ejecutadas, las técnicas y los lenguajes empleados en las jornadas de trabajo con la población, además de una presentación e interpretación de los aprendizajes obtenidos dentro de cada intervención con relación a la cesión y traspaso de la responsabilidad, es decir, profundizaremos en la manera en que ocurrió el proceso, la forma en que los niños fueron logrando la unión, el liderazgo de los más grandes en cuanto a enseñanza y comprensión con los más pequeños.

4. HALLAZGOS

Durante el desarrollo de las intervenciones realizadas, descritas en el capítulo anterior, se logró fortalecer el grupo de recreandos y generar que ellos mismos fueran los protagonistas en la ejecución de las actividades. En el primer apartado de este capítulo se expondrá cómo desde la recreación guiada se fue construyendo dicho proceso para así lograr el tipo de interacciones que se buscaba entre el grupo de niños del semillero Arte Kids. Dentro de las sesiones realizadas el juego siempre estuvo presente como componente lúdico; en este sentido, el segundo apartado del capítulo se concentrará en identificar cómo el juego y el entorno socioeducativo intervienen en la cesión y el traspaso de la responsabilidad dentro de las actividades desarrolladas en el semillero Arte Kids. Por último, y en aras de abordar la dimensión pedagógica de la recreación, se dará cuenta del proceso de “apropiación participativa” (Rogoff, 1997) por medio del cual los niños del semillero Arte Kids transformaron su responsabilidad en el grupo y la comprensión de su rol dentro de éste.

4.1. Recreación guiada e interacciones en el Semillero Arte Kids.

La acción educativa es un proceso liderado por un agente que puede hacer parte del mismo. Como lo afirman García Aretio, Ruiz Corbella, & García Blanco (2009): “Todo individuo es un ser activo, dotado de iniciativa, espontaneidad y capacidad de reacción. Está sometido a influencias internas y externas, no como un ser pasivo, sino dinámico y operativo”. En el trabajo con los niños, nosotros como recreadores diseñábamos las intervenciones, con la posibilidad de que los niños pudieran vivenciar los dos roles de la enseñanza y el aprendizaje hasta que poco a poco los niños iban adquiriendo el rol de agentes educativos, apropiándose de las actividades, sus instrucciones, el objetivo de la misma, y se encargaban de reforzar la temática vista resolviendo las dudas de sus compañeros y apoyándolos en ciertas características propias de cada actividad. En efecto, los niños nos expresaban de vez en cuando su motivación por llevar a cabo el rol de agente o guía porque les permitía entrenar la paciencia, empatía y brindar de su conocimiento al otro, nos expresaban gratitud al poder llevar a cabo la tarea de acompañar y explicar de acuerdo a las consignas dadas en un inicio, sentían que hacían parte del proceso además de participar de las actividades y claro

está, se relacionaron de manera más estrecha con sus compañeros, generando nuevos lazos de amistad.

Que los niños asumieran dicho rol y que ocurriera el traspaso y la cesión de la responsabilidad en ellos fue un proceso paulatino que requirió, además, tener en cuenta las condiciones y disposiciones del entorno en el que se trabajó. Las relaciones que se generaron dentro del grupo transformaron la interacción debido a la complicidad que se iba dando en los niños, esa confianza que se fue fortaleciendo al apoyarse mutuamente en los ejercicios, en las actividades lúdicas de juego, baile, teatro donde sin importar la diferencia de edades se divertían y aprendían gracias a ese rol que tomaban los niños de mayor edad con sus compañeros. Así, antes de profundizar en el tipo de interacciones establecidas entre los niños, se describirá el contexto en el que se intervino y las decisiones que se tomaron para diseñar las actividades de recreación.

4.1.1. Condiciones y disposiciones iniciales

Al iniciar nuestro trabajo de intervención, indicamos que los protagonistas no éramos nosotros como recreadores o “profes” como nos llamaban comúnmente. Por lo tanto, aclaramos que los niños del programa serían los actores principales de estos espacios, gracias a que ellos mismos sirvieron como orientadores o aliados. Los niños de mayores edades que no solo adquirían más experiencia por su edad, sino por su permanencia en los cursos del PAE, es decir, que llevaban un tiempo considerable asistiendo a los talleres ofrecidos desde el área de bienestar y conocían la dinámica y ya habían vivenciado distintas temáticas a lo largo de los años. Es por esta razón que la misión principal fue generar, en primera medida, una complicidad grupal en la que los niños de todos los rangos de edad que había sintieran la seguridad de interactuar entre compañeros y compartir vivencias, que niños de cuatro años; por ejemplo, pudieran sentir la confianza necesaria para preguntarle al de diez sobre alguna premisa u orientación dada por el recreador.

A partir de esta consigna se comenzó a tejer una relación cercana con la población a intervenir. Iniciamos el proyecto con los niños asistentes al semillero Arte Kids, por lo que tuvimos tiempo para indagar acerca de sus comportamientos y actitudes tanto individual como de manera colectiva bajo diversos aspectos, observamos que la problemática era que tenían que trabajar e interactuar en conjunto porque era común que los niños más grandes dejaran a un lado a los

pequeños y no permitiera un fortalecimiento no solo de las temáticas trabajadas, sino de una experiencia en la cual todos compartieran por igual y así mismo se presentara seguridad, confianza y participación de todos los asistentes.

Mediante varias sesiones y gracias a un proceso progresivo pudimos lograr diversos beneficios con todos los asistentes:

- Sentido de pertenencia al semillero Arte Kids: se evidenció debido a la interacción participativa que tenían los niños, al adquirir roles con mayor responsabilidad sobre el proyecto se apropiaban del mismo semillero, ya que en ocasiones realizaban propuestas lúdicas y/o dinámicas que promovían los temas trabajados.
- Intercambio de experiencias: se evidenciaba gracias a la posibilidad de interacción entre los niños con un grupo tan amplio de edades; este ejercicio permitía que todos reconocieran las dinámicas de sus compañeros, aunque estas fueran ajenas o extrañas para algunos.
- Aprendizajes colectivos: el aprendizaje colectivo se daba principalmente cuando los niños más pequeños retaban a los mayores con algunas preguntas que los llevaba a investigar o indagar, por ejemplo: ¿por qué crecen los orbeez?
- Resolución de conflictos: se daba principalmente cuando el mayor de los niños ya no encontraba una manera de explicarle al más pequeños algún tema y se frustraba, momento en el cuál entrabamos los recreandos para explicarle a ambos todo lo referente para resolver las dudas y explicar que eso hace parte de las responsabilidades de un líder.
- Mayor tolerancia a la frustración: Una vez resuelto el conflicto mencionado anteriormente –como ejemplo- era necesario realizar una reflexión con el líder del grupo para explicarle que en ocasiones hay que intentar ser lo más simple para explicar las cosas, de esta manera es mucho más fácil hacerse entender.
- Refuerzo de vínculos y relaciones interpersonales: al invitar a todo el semillero a convivir en un entorno en donde la comunicación y el respeto eran primordiales para su proceso de formación, los niños estrechaban vínculos con algunos con quienes antes ni hablaban.

- Participación e integración activa al grupo: este aspecto se fortaleció gracias a la pauta de que quienes debían resolver las dudas y/u ofrecer apoyo a los demás eran los líderes de los grupos.
- Capacidad para recibir y seguir orientaciones: Finalmente, este aspecto se hizo evidente tras algunas de las sesiones del proyecto, pues era posible evidenciar un cambio en la actitud con la que los niños atendían las instrucciones de los más grandes; en un principio estaban acostumbrados primero a dirigirse al recreador para realizar las preguntas u otras cosas, pero con el tiempo, iban directamente donde los niños entre 8 y 10 años.

Lo anterior son los principales aspectos que se lograron evidenciar a lo largo de la intervención; beneficios importantes para el grupo en general ya que lograron conformar una cohesión grupal y dejar las diferencias a un lado que en este caso se manejaban por las edades que tenían. Nos llamó la atención la capacidad que tuvieron los niños que fueron guías en las actividades implementadas para colaborar, orientar a sus compañeros, empoderándose del espacio para lograr un fin en común y obtener resultados positivos que luego serían expuestos ante todo el grupo.

Tanto la actividad física como la actividad lúdica – temas que se abordarán en el siguiente apartado – fueron aspectos relevantes que se llevaron a cabo en el Semillero. Fue interesante ver cómo muchos de los niños siempre tenían motivación y energía para el juego que implicara actividad física competitiva, a pesar de que llegaban al espacio después de cumplir con una jornada escolar en la que seguramente se dedicaban a jugar en su tiempo de descanso. En un inicio había ciertas restricciones para realizar las actividades entre pares, es decir, los niños de edades avanzadas jugaban entre sí al igual que los más pequeños. En el proceso de intervención uno de los cambios significativos se dio en el juego, cuando en actividades de carreras, competencia con costales, la dinámica de la lleva congelada, entre otras, se agrupaban sin ninguna distinción de edad o diferencia; incluso en ocasiones los pequeños de 4 o 5 años hacían ganar a su grupo por ciertas habilidades que integraban. Es decir, antes de realizar la intervención, cuando se iban a conformar los equipos en juegos competitivos y en momentos como las vacaciones recreativas o la hora libre del semillero en donde todos los niños se encontraban reunidos, los mayores tendían a juntarse para ganar por su fuerza y destreza. Esto se observaba más en niños de 8-10 años que

en niños de 4-6 años. Para las últimas sesiones de nuestra intervención, ya los niños escogían mezclar los equipos con integrantes de todas las edades para que la competencia fuera más equitativa.

Como facilitadores del proceso también debíamos tener en cuenta el espacio físico. Si debíamos trabajar en un solo lugar que no contaba con comodidad para los niños asistentes, como tarea estaba el poder brindarles seguridad para llevar a cabo las dinámicas. A la hora de pensar en el espacio, debíamos tener en cuenta que algunas actividades recreativas no se ajustaban bien, por las dimensiones reducidas de lugar o por la necesidad de no hacer demasiado ruido que afectara a otros colaboradores del CMI. Por este motivo, estábamos constantemente pensando en qué modificaciones se le podían hacer a las actividades para que se ajustaran al espacio físico con el que contábamos. Cuando queríamos desarrollar juegos que implicaran baile, carreras o movimientos, nos desplazábamos al parqueadero del edificio teniendo en cuenta que en la parte trasera ubicaban vehículos, por lo que debíamos tener cierto cuidado con los niños. Era emocionante cuando los llevábamos al parqueadero porque ya se imaginaban que ejecutaríamos juegos distintos y expresaban alegría pese a la dificultad del espacio. Al principio era fundamental recordarles que debían tener cuidado con los carros que por allá no se podía jugar, cuando jugaban lleva o escondite, por ejemplo. Sin embargo, con el transcurso de cada sesión los niños se acostumbraban a las normas y ya no era necesario decirles lo que no podían hacer porque lo habían interiorizado. Si bien es cierto que en ocasiones por la “emoción del juego” ellos rompían las reglas, se notaba inmediatamente que otro niño o niña más consciente le recordaba rápidamente que ahí no debía estar.

Además de este tipo de modificaciones, se planearon distintas actividades caracterizadas por su versatilidad; por esto utilizamos actividades como el yoga o el *slime*, porque permitían una mayor movilidad corporal, pero se podían acoplar a los diferentes espacios utilizados sin necesidad de que fuera el parqueadero o un pequeño cuarto. El espacio físico no permitía hacer ciertas cosas que implicaban contar con un lugar abierto, material audiovisual y seguridad, por lo que en la mayoría de los casos tuvimos que resolver y ser creativos con lo que teníamos. Esto, que en un principio representó frustración -pues reducía las posibilidades de trabajo-, llevó a modificar ciertas dinámicas con el tiempo, al establecer algunas normas de convivencia que establecieran unos límites claros sin que se perdiera o cohibiera la sensación de libertad que transmiten juegos

como la lleva o el ponchado –por su posibilidad de recorrer todo el espacio–. Aunque los niños sentían estos cambios en cada intervención, fueron circunstancias que nos exigieron tener estrategias adicionales de trabajo, tener mayor capacidad de adaptación y poder transformar positivamente esto en las sesiones a realizar. Con la ayuda de los niños y sus ganas de aportar y ser partícipes del proceso, llevábamos a cabo actividades completas en espacios reducidos y con poca luz. Ahí jugó la imaginación, el esfuerzo, y claro está la motivación por participar y compartir en grupo.

Antes de comenzar con el contenido de las sesiones, fue importante contextualizar a los niños sobre las diferencias entre las dos actividades: Arte Kids y Proyecto de Intervención, pues esta última sería un complemento del semillero Arte Kids; algunas de las principales diferencias entre los dos programas sería que en uno estarían separados por edades – como siempre había ocurrido – mientras que en el otro estarían todos juntos. Además, en el proyecto de intervención serían apoyados por otros compañeros del Semillero para que los ayudaran en sus actividades, mientras que en el Semillero Arte Kids los niños debían seguir asesorándose por sus maestros. Las actividades eran diferentes, porque la actividad grupal era un pilar fundamental durante el proceso, además de la inclusión del rol de líderes¹² de grupo en cada sesión: en otras palabras, los dos procesos educativos se diferenciaron en la metodología de trabajo, mas no en la población o contenido trabajado.

La posibilidad de anclar las temáticas del proyecto con un semillero que estaba en funcionamiento fue clave para la estructuración del mismo. El diagnóstico realizado durante la ejecución del Club Arte Kids nos permitió tener los conocimientos básicos sobre el proceso individual de cada uno de los niños; esto nos aportaba unas bases para saber qué elementos debían realmente fortalecerse en ellos. A partir de ahí pudimos conocer mejor el comportamiento de cada niño dentro del espacio, su compromiso hacia las actividades y el tipo de relación que mantenían:

¹² Los niños con edades entre 8 y 10 años estaban encargados como líderes de ayudar a los más pequeños en el desarrollo de las tareas.

algunos compartían con compañeros de edades similares y otros preferían estar solos. Es así como modificamos las actividades para enfocarlas en una habilidad específica que necesitaba ser fortalecida. Un ejemplo claro es el caso de Ana Lucía, una niña que estaba a punto de cumplir 11 años, y por esta razón debía salir de Arte Kids para empezar su proceso en el semillero Naco. Pero en su discurso se observaba que ella se negaba constantemente a salir del semillero en el que siempre había estado porque sentía que no quería tener tantas responsabilidades y que no iba a ser capaz.

Cuando se trabaja con niños existe la posibilidad que las actividades que se tenían planeadas para la sesión (incluso si responden a las necesidades reales del grupo) no tengan una buena acogida por parte de los recreandos, por lo que estábamos atentos a sugerencias e ideas por parte de los mismos, también con el fin de que estuvieran en la capacidad de proponer según sus necesidades y gustos. Esta dificultad se debe a que sin importar cuan repetitiva sea la conducta del niño, los estados emocionales que éste tenga influyen de manera determinante para modificar las conductas frecuentemente mostradas, haciendo que un niño pase de estar alegre a estar triste simplemente porque recordó algo que lo marcó en la vida. En ocasiones, por ejemplo, los niños venían felices del colegio, pero por situaciones de la actividad recordaban algún hecho triste que tuvieron en el colegio, y su actitud y/o disposición variaban significativamente. Para ejemplificar exponemos el caso de Juan, un niño de 7 años que tenía la característica de ser muy enérgico; adicionalmente, los maestros en el colegio no le prestaban la atención requerida y le ordenaban constantemente permanecer sentado y tranquilo. En una ocasión, Juan llegó al semillero triste, apagado, sin ganas de hacer nada y, aunque la actividad planeada tenía un componente kinestésico (que atendía acertadamente las necesidades de Juan), ese día él prefirió no participar del ejercicio debido a que está pensando en una situación familiar.

Este ejemplo nos muestra otro gran reto del trabajo infantil que consiste en poder relacionarse con los niños de manera que se genere en ellos la motivación para realizar las actividades recreativas. En este caso particular fue necesario modificar la técnica (danza, yoga, teatro, etc.) para poder mantener la motivación de los estudiantes al realizar las sesiones; es decir, la planeación hecha inicialmente debía variar. Sin embargo, había elementos de la misma que no podíamos modificar, debían conservarse para mantener un hilo conductor dentro de las temáticas a trabajar durante esa sesión. Por este motivo, las técnicas que se habían planeado para cada sesión

permanecieron siempre en la programación, (gráfico, auditivo, kinestésico, visual etc.); es decir, si en un principio se había planeado hacer una actividad de yoga basados en un tema en específico, el tema se podía ajustar de alguna manera, pero la técnica del yoga se mantenía. Las actividades seguían bajo el mismo estilo, lo que facilitaban una reacción positiva por parte de los niños

4.1.2. Interacciones generadas entre los niños

A continuación, se presentan algunos de los aprendizajes obtenidos en el proceso de intervención, haciendo especial énfasis los cambios que fueron ocurriendo en los niños.

En el primer caso se trabajó ciertos aspectos personales de los niños tales como su clase favorita, su comida preferida, la importancia que tenía el trabajo de sus padres, la relación con su familia, amistades y otras características personales que fueran relevantes expresar. Como algunos aún no sabían escribir, se les hizo un acompañamiento, pero además se resaltó que los niños grandes debían trabajar en conjunto con los pequeños indicando las pautas dadas al inicio. Pudimos observar que al comienzo hubo resistencia por parte de los niños asistentes porque ya estaban acostumbrados a la metodología implementada en Arte Kids; dicha predisposición se reflejaba principalmente en situaciones en las que los mayores debían explicar una consigna a los menores.

Ante esto, los niños se desesperaban al no saber qué lenguaje usar para que fuera fácil de comprender por un compañero de la mitad de su edad; Sin embargo, cuando los líderes, que en este caso eran los grandes, tomaron su papel de instruir al niño pequeño, la actividad se fue tornando interesante debido a que se pudo evidenciar la zona de desarrollo próximo en donde el niño mayor construía un diálogo con el más pequeño para conciliar que dibujo colectivo iban a realizar –que los representara a todos-; este diálogo llegó a tal punto que se alcanzó ese desarrollo potencial de hasta poder diferenciar los colores que iban a utilizar en sus dibujos. En la negociación (etapa en la cual se conformaron grupos para el análisis y continuación de la actividad) los niños coincidieron en dos grupos para representar lo que pensaban en conjunto. El primer grupo decidió dibujar la clínica como un lugar que los identifica por ser el lugar de trabajo de sus padres; otros decidieron realizar un corazón como la pasión que sienten por ser profesionales en un futuro. Vale la pena aclarar que, con él las actividades se fortalecieron los lazos entre compañeros, dejando a un lado la exclusión y la resistencia de la que ya hablamos que tenían los de mayor edad hacia los

menores, de esta manera se evidenció principalmente en el grupo que decidió dibujar un corazón con sus pasiones, pues en un principio se reflejaba que simplemente querían que cada uno pudiera hacer su dibujo por aparte –incluso se establecían límites de hasta dónde podía dibujar cada persona-, pero después decidieron unir todos los pequeños en un gran dibujo colectivo.

En otra ocasión, se trabajó la cultura de Colombia con la pregunta ¿Qué tanto se de mi país? Como apertura, se tuvo una hora de zumba con los niños apoyados en una maestra de baile quien nos ayudó a orientarlos. En cuanto a los aprendizajes, pudimos analizar cómo a partir del baile muchos niños que se mostraban tímidos y a quienes se les dificultaba hablar en público se desarrollaron con sus expresiones corporales, olvidándose de su alrededor y pensando solo en el disfrute de cada ritmo. Destacamos el caso de una de las niñas quien, pese a que presentaba una discapacidad motora y siendo una de las más tímidas y silenciosas del grupo, fue de las que más disfrutó esa primera parte del taller. Fue reconfortante poder vivenciar los lenguajes lúdico creativos sirven como mediación con los niños y lo que motiva a seguir trabajando para que la recreación deje una huella y aporte de manera significativa en la educación; por este motivo consideramos que la recreación adquiere gran parte de su fuerza gracias a la gran variedad de herramientas lúdico-creativas, que permiten vincular a personas con diferentes gustos y ponerlas a dialogar sobre una temática determinada –en este caso pudimos ver a la chica más tímida del grupo con el más histriónico juntos-. Posterior a la apertura se presentó un video animado que resaltaba lo que era representativo de Colombia. Los niños debían hacer un collage respondiendo a la pregunta inicial ¿Qué tanto sé de mi país?, sin dejar a un lado el acompañamiento entre pares, por esto a la hora de hacer el collage, los niños debían hablar y socializar primero sobre las diferentes cosas que supieran sobre Colombia o los aspectos que más les hubiese llamado la atención sobre el video previamente reproducido.

En este caso se trabajó con *slime*. Como temática del mes se trabajaron experimentos llamativos para los niños. Ellos mostraron emoción e interés por trabajar con este material. La consigna fue moldear con el mismo *slime* un experimento que les hubiera llamado la atención. Durante el proceso los niños se tenían bastante libertad para usar el material que quisieran, en este caso la ega, agua y bórax sin temor a mancharse. Pudimos observar que las actividades en las cuales ellos “se untaban” eran las que generalmente disfrutaban, como en este caso y/o a la hora

de utilizar tempera o pintura dactilar. Algunos niños moldearon figuras que simbolizaban el cariño por los practicantes en recreación que realizaron su acompañamiento.

Esto lo pudimos evidenciar por las constantes muestras de gratitud que nos expresaban los niños. Este es uno de los beneficios de la recreación dentro de los procesos de aprendizaje: si bien es cierto que los niños acabaron adquiriendo más responsabilidades, las actividades realizadas contribuían para que, en vez de sentir una mayor carga sobre su trabajo, se sientan emocionados y motivados, además de que nos permite aprender que los niños tienen la capacidad de resolver conflictos mediante el juego y del liderazgo que toman a medida que avanzamos y el cariño y cuidado que representan para los más pequeños (población de cuatro a seis años).

Con el pasar de las actividades propuestas y trabajadas con los niños, se observaron cambios y avances: la unión, comunicación que se fue presentando entre ellos fue notoria. Nos pareció oportuno aplicar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, propuesto por Vygotsky, debido a que la interacción entre pares cobra un papel fundamental en el aprendizaje y la construcción de relaciones; así mismo fomenta el desarrollo de habilidades y estrategias. Por lo tanto, el acompañamiento que se estableció nos arrojó los resultados esperados en cuanto al fortalecimiento de relaciones, el aprendizaje en conjunto, el apoyo emocional y la orientación.

Durante las sesiones, el niño de 9 años, por ejemplo, apoyaba y le entregaba su confianza al de 4, y poco a poco se comprometía liderando el proceso, indicándole las pautas de cada instrucción hasta el punto en el cual el niño terminaba su actividad con resultados positivos gracias al acompañamiento. Como complemento las relaciones entre los mismos se fortalecieron gracias al vínculo que se iba formando, tanto así que los niños más pequeños jugaban con los grandes, les contaban sus miedos, experiencias escolares, compartían sus juguetes, se sentían protegidos por sus compañeros. A partir de dichas interacciones jugaban, conversaban, estaban pendientes unos a otros sin importar la edad. Por ello se hace necesario resaltar el rol que desempeñaron sus compañeros como facilitadores.

Como bien mencionamos anteriormente, los niños estaban juntos durante las sesiones trabajadas, aunque se llevaran años de diferencia. Sin embargo, la forma en la que vivieron el proceso de cada actividad y experiencia compartida fue de diferentes maneras de acuerdo a las edades que existían dentro del grupo: los de 4 a 6 años actuaban rápidamente realizando pregunta tras pregunta frente a cualquier consigna que se les daba, además de que muchos querían seguir el

ejemplo de los más grandes (los líderes de grupo); los de 6 a 8 años empezaban a realizar el ejercicio, pero dudosos al no tener la certeza de que lo que hacían estaba realmente bien hecho.

En este orden de ideas, los asistentes de 8-10 años fueron a quienes se les otorgó la responsabilidad de liderar atendiendo las inquietudes que tuvieran todas las personas de su grupo, esto debido a su desarrollo intelectual y escolar, pues estos niños ya habían superado la etapa de la escritura y lectura, mientras que los niños de 4 a 7 años se encontraban en ese proceso de aprendizaje y algunos en la etapa del garabateo, por lo que fue oportuno el acompañamiento de sus compañeros. Los recreadores estábamos en constante observación para identificar cómo se establecían las relaciones internas en el grupo, e interveníamos para guiar a los más grandes en su proceso de liderazgo con el grupo, (empezaban atendiendo preguntas, algunos querían que todos hicieran las cosas a su manera, a veces escuchaban solamente a los chicos con quienes tenían mayor afinidad, a veces se desesperaban porque los menores no entendían las pautas). Sin embargo, en caso de ser necesario, los recreadores mediábamos para explicarle a los mayores sobre el control emocional con respecto a las inquietudes de su equipo de trabajo, mientras que los ayudamos a explicarle a los menores de manera más tranquila y detallada, cuidando la iniciativa de interrogantes planteada por los más jóvenes.

Otro aspecto que evidenciamos rápidamente durante la marcha del proyecto fue que, al realizar las preguntas generadoras, los más grandes entendían rápidamente lo que se les estaba hablando, mientras que los niños más pequeños requerían de una explicación bien detallada de cada pregunta. Esto es, un reto significativo a la hora de trabajar con grupos de edades tan variadas, pues aparece la dificultad de empezar a formular la misma pregunta de diferentes maneras, para que tanto los más pequeños como los más grandes puedan entenderlas sin que la actividad en sí se vea afectada (que los pequeños no puedan realizar la tarea o que la consigna no represente un desafío para los más grandes).

Por otra parte, hay que tener en cuenta la energía que manejan los niños por lo que constantemente querían correr, saltar y gritar (sobre todo los más pequeños), por este motivo había que encontrar un punto de equilibrio durante las actividades para que los niños pudieran liberar toda su energía pero que la actividad no se viera afectada, teniendo en cuenta que tratábamos de combinar los lenguajes lúdico-pedagógicos en cada sesión; llevábamos técnicas variadas como la pintura dactilar, el dibujo, la creación de títeres, entre otras actividades. También pudimos observar

que los niños quedaban con ganas de jugar dinámicas creadas por ellos mismos donde el factor en común era correr y descargar aquella energía con la que llegaban al espacio.

Encontrar este punto fue difícil sobre todo al comienzo, pues los chicos no se habían empoderado del mismo y teníamos que recordarles constantemente las reglas a seguir. Si bien era un espacio para crear, conocer y divertirse, también tenía actividades y temáticas con un propósito educativo; debíamos entonces establecer acuerdos para que la energía de los más pequeños no les impidiera realizar el trabajo establecido. Aquí fue importante el juego *Just Dance* como una actividad liberadora en la que podían utilizar la máxima energía posible y quedaran de cierta manera “cansados” a la hora de tener que sentarse a dibujar o colorear. Podíamos observar que antes de iniciar cada jornada, sin importar la actividad, ellos querían comenzar con algún juego que implicara retarlos a correr, saltar y descargar aquella energía que durante el día no podían ya que se encontraban en sus respectivas escuelas.

He aquí la importancia de cuestionarnos como recreadores lo que representa la actividad física en los infantes, el espacio en el cual descargar aquellos sentimientos reprimidos o limitaciones que en otros espacios deben guardar. No debemos olvidar que son niños y antes de dibujar, escribir, se pueden y se deben implementar actividades físicas que no solo signifiquen correr; como ejemplo también está el baile, un ejercicio que los motivaba antes de iniciar con otra actividad.

4.1.3. La sobrecarga en los niños

Si bien mencionamos que algunos de los niños llegaban con bastante energía al semillero, también es cierto que dentro de las intervenciones se pudo observar que no todos los niños que asistían al espacio querían necesariamente ir y realizar las actividades; algunos nos expresaban cansancio, fatiga y ganas de estar en sus hogares descansando. Por este motivo, al realizar la planeación de las actividades buscábamos que hubiera una mezcla entre actividades de bastante movimiento y otras que fueran más de relajación como el yoga, la pintura o la plastilina; esto fue importante para no generar en los niños una sensación de rechazo o desagrado a la actividad planteada.

En contraste con lo anterior surge la pregunta: ¿cómo podría intervenir el Recreador en estos casos, cuando el niño se siente forzado a asistir? Fue un reto poder trabajar con los niños que vivenciaban estos tipos de casos, porque algunos cumplían con obligaciones altamente exigentes sin importar sus cortas edades. La rutina consistía en levantarse a las 5:00 am para llegar a sus instituciones educativas, salir en buseta escolar y llegar al medio día al PAE, almorzaban en el espacio (debido a que desde la mañana cargaban sus almuerzos en las maletas, o en ocasiones sus padres llevaban el almuerzo), después debían interactuar e integrarse a las actividades propuestas por nosotros. En esos casos en que se evidenciaba el agotamiento tratábamos de hacer otro tipo de dinámicas o simplemente no los forzábamos. Momentos como esos eran en los que jugaba la empatía de comprenderlos; a veces les brindábamos el espacio para que pudieran tomar una siesta, comer sin afanes, o proyectábamos una película animada con la cual se tendría un taller más adelante. Estas estrategias fueron fundamentales para conservar el interés y la motivación de los niños en seguir asistiendo al Semillero. De esta manera, ellos adquirían una nueva responsabilidad adicional a las que ya tenían, pero como recreadores buscábamos que la percibieran como una responsabilidad desde la recreación y no el trabajo. Por este motivo, estábamos constantemente supervisando las relaciones que se generaban al interior del grupo para cuidar que no fueran a llegar a puntos tensos o desagradables que afectaran el interés de los niños por la actividad.

Nuestro objetivo se fue, pues, convirtiendo en brindarles a los niños la tranquilidad de que nuestro espacio no consistía en sobrecargarlos de obligaciones, sino por el contrario en tratar temáticas a partir del juego y dinámicas lúdicas que permitieran reforzar en ellos o complementar consignas positivas en sus comportamientos. Como equipo de trabajo nos llegamos a cuestionar acerca del porqué los padres no pensaban en otras medidas para no sobrecargar a sus hijos, ya que contaban con una rutina pesada. Por ende, por parte de las psicólogas se conformó una escuela de padres, la cual era un espacio de dos horas cada quince días donde se trataban problemáticas vistas en el Semillero con cada niño. Además, se brindaban consejos y recomendaciones sobre su desarrollo, crecimiento, actitudes y lo más importante su bienestar.

Es importante resaltar que en otros niños, pese a que también tenían su jornada escolar en las mañanas, sí se notaba las ganas de asistir y desarrollar las actividades, algunos preferían estar en el espacio que quedarse en sus hogares. Aquí juegan diferentes factores, como por ejemplo el hecho de que a algunos niños los han llevado desde muy pequeños y ya se han familiarizado con

el lugar, al mismo tiempo en que han conectado con sus compañeros. Para ellos, el Semillero representa un espacio de integración distinto al de sus respectivas escuelas.

Con lo anteriormente expuesto podemos sostener que se obtuvieron experiencias y aprendizajes proporcionados por los mismos niños, porque ellos fueron los pilares del proceso en recreación y nos mostraron los retos en este quehacer como recreadores. En este sentido, se comprendió que la recreación abarca aprendizajes, esfuerzos, diversión, educación, participación, integración, interacciones, etc., que impactan en las personas que hacen parte de un grupo, tanto recreandos como recreadores, y que otorgan ese sentido de pertenencia, pues los une la intención por aprender a través de métodos interactivos, lúdicos, lenguajes distintos a los comunes. Así mismo, creemos que este proceso recreativo invita a los niños a retarse y a investigar sobre diferentes aspectos, sin la presión u obligación de que deben memorizar algunos aspectos vistos durante las clases – aspectos que van más ligados a la escolaridad que a la educación como tal –.

Es así como la recreación tiene un marcado componente educativo y pedagógico. Es una actividad que permite pensar, jugar, implica movimiento, relación, interacción, todo bajo la guía o interacción guiada que permite la estimulación de ese aprendizaje que se desea fomentar. Por este motivo es importante la presencia de un orientador, recreador o guía que esté pendiente del proceso que se está llevando a cabo, para que regule el proceso y vele por el interés del recreando sin que la actividad recreativa pierda el contenido y/o enfoque educativo que la nutren de elementos pedagógicos.

4.2. Entorno socioeducativo y juego.

4.2.1. Entorno socioeducativo

Por entorno socioeducativo nos referimos al conjunto de disposiciones de espacio y ambiente que se logró obtener para llevar a cabo las intervenciones, pero también incluimos las características de la población y las mismas relaciones que se construyeron, en este caso, en los niños del semillero educativo Arte Kids.

En una intervención es importante prestar atención la distribución del espacio y las características de este, es así como se genera cierto aspecto de comodidad en los recreandos, por

lo que el ambiente de aprendizaje y su participación se puedan ver reflejada. Es importante para el recreador concientizarse de los elementos con los que cuenta en el espacio que le ayude a estimular un entorno de aprendizaje y no de recreacionismo. No sería lo mismo pasar cuatro horas en un parque al aire libre e interviniendo diariamente, que, en un espacio cerrado con ventilación, recursos audiovisuales, materiales, juguetes, libros entre otras herramientas.

En el PAE contábamos con el primer piso del edificio Diana Lorena donde se llevaban a cabo tareas de bienestar en el colaborador. Aquí se contaba con tres espacios (llamados salones) que no permitían mayor comodidad para los recreandos a la hora de moverse por el espacio, en cambio eran muy buenos a la hora de hacer actividades en las que todos debían permanecer sentados. Además de tener que pensar cómo distribuir el trabajo con los niños, había que tener en cuenta que en ese mismo lugar se daban consultas psicológicas, por lo que en ocasiones debíamos insistir en la disciplina y el silencio durante las actividades, algo que no resultaba sencillo de hacer porque la cantidad de niños era variada, se tenían edades distintas y el ruido se escuchaba aún más por el tamaño reducido del espacio. Sin embargo, era en lo que debíamos trabajar y ser responsables para que los niños no se sintieran incómodos o saturados. Cabe resaltar que uno de los salones, donde generalmente trabajábamos, contaba con aire acondicionado.

Como recreadores encargados de las intervenciones, variábamos siempre en las actividades, es decir, nos desplazábamos por todo el primer piso con el fin de usar los tres salones mencionados anteriormente. En el salón de ludoteca (que contaba con un televisor y aire acondicionado) realizábamos actividades como bailes con rondas infantiles, *Just Dance* – una de las actividades favoritas por los niños –, la “hora loca” en la que con canciones populares del pasado cantábamos y bailábamos, usando gorros, gafas, y objetos referentes a la actividad. También realizábamos sesiones de cine donde apagábamos la luz, organizábamos almohadas y proyectábamos películas animadas, e hicimos actividades interactivas con ayuda de algún video animado donde los niños debían estar atentos. En general fue uno de los espacios que pudimos aprovechar bastante para realizar distintas dinámicas entretenidas y formativas.

En el salón ubicado a la entrada, llamado “Frutilandia”, estaban ubicados los cuentos infantiles. Era común ver a los niños cuando ingresaban sentarse y escoger un libro para leer. Este tipo de costumbre que tenían nos llamaba la atención al equipo general de practicantes: mientras

un compañero leía los demás escuchaban atentos, por momentos compartían entre todos, o al menos entre los que, por su nivel de lectura podían, leer el mismo cuento.

El ambiente que se promovía era en aquel en el que los niños se pudieran involucrar. Como formadores o agentes educativos tenemos la tarea de incluir a los niños a partir de las actividades y hacer que estas no se volvieran monótonas, pues los niños siempre querían jugar, hacer algo distinto a los que realizan en sus hogares o escuelas. Por este motivo hicimos especial énfasis en que los niños estrecharan vínculos entre sí y en otorgarles el rol de asesores y/o líderes que, -como cuando juegan al papá y la mamá- les da responsabilidades y los vincula con la situación recreativa que les estábamos proponiendo desde una participación más activa que pasiva –limitada a seguir instrucciones. Aunque el espacio en cuanto a estructura no era el más adecuado, si contaba con herramientas variadas para trabajar, y lo que no tenían lo podíamos gestionar con la misma organización.

Si bien nuestra pregunta investigativa gira en torno a la manera en que ocurre la cesión y el traspaso de la responsabilidad en la población infantil intervenida (niños de 4 a 10 años) y teniendo en cuenta que normalmente se trabajaba separándolos por edades, el propósito que subyace es poder comprender las relaciones entre pares que se establecieron durante el proyecto entre los infantes, la capacidad que tuvieron los niños de mayor edad para fortalecer las consignas en los más pequeños, teniendo en cuenta que como recreadores entregamos unas pautas para cada actividad. Y la misión entre ellos era poder esclarecerlas, explicar de tal forma que aquellos que aún no estuvieran en la etapa de leer y escribir pudieran realizarla, comprenderla y confiar en el acompañamiento de sus compañeros.

En el semillero empleado en el PAE, normalmente se diseñaban actividades simultáneas de máximo 45 minutos cada una de tal forma que la última hora quedara para el juego libre. Los participantes, como se ha mencionado a lo largo de todo el trabajo, eran separados según sus edades. Durante los primeros meses pudimos dar cuenta que esto no cumplía los objetivos e indicadores del área, debido a que las actividades ejercidas no seguían un proceso y los niños sólo realizaban procedimientos cortos que los entretenían, pero la temática del mes no era interiorizada; así mismo no quedaba presente un aprendizaje.

Desde el inicio del proyecto tuvimos dudas acerca de cómo se vincularían los niños que apenas iniciaban en el Semillero, debido a que según la capacidad de los cupos se permitía que los

colaboradores inscribieran a sus hijos sin tener en cuenta el mes o la etapa en la que nos encontrábamos. Esto fue un punto importante a tener en cuenta porque, por un lado, permitía la participación de niños nuevos que cuando ingresaban al espacio les parecía llamativo (por el color y la decoración de sus paredes, los juguetes y las herramientas de trabajo) y no dudaban en que los dejaran ahí para jugar y conocer nuevos compañeros. Por otra parte, se encontraban los niños que llevaban años participando de las actividades y esperaban con gran motivación el inicio del proyecto con el fin de interactuar un día más a la semana con sus amigos; además, de aprender nuevas habilidades para la vida a partir de las actividades integradas.

La situación que se daba con la unión de los integrantes nuevos con los que ya llevaban un tiempo en el espacio significó un reto para nosotros teniendo en cuenta sus edades tan variadas, sus personalidades y diferentes motivaciones, estaba el niño que le daba emoción asistir por el hecho de realizar actividades que involucraran material gráfico-plástico, otros porque simplemente querían jugar y unos tantos por el hecho de hacer nuevas amistades y socializar tanto con los compañeros como con el equipo de Recreadores y Psicólogos; sin embargo, también estaban los niños más pequeños que asistían por sus padres y no porque quisieran participar, esto representó un reto para nosotros, en un principio para poder impactarlos a todos y que tuvieran la posibilidad de integrarse en las actividades y temáticas propuestas.

Como aliados tuvimos a los participantes que llevaban más tiempo en el semillero ya que hicieron lo posible por integrar a los demás a través de una participación guiada, también tuvimos en cuenta iniciar con actividades que les permitiera jugar, ubicarse en el espacio a través del reconocimiento del entorno y población; además de identificar el objetivo que teníamos en ese momento como profesionales en Recreación, el cual no solo consistía en el mero entretenimiento, el fin era poder tratar las habilidades para vida con temáticas amigables para los niños en estos rangos de edad (4 a 10 años) y qué mejor herramienta que la recreación y la implementación de lenguajes lúdico-creativos artísticos y mediados por el juego.

Ahora bien, en un entorno intencionalmente educativo, el juego cobra igual importancia puesto que es un elemento mediador del aprendizaje. Dentro del campo de la recreación se tiene la tarea de propiciar que ese ambiente educativo sea apto para que se puedan mediar las temáticas, los objetivos y, claro está, las actividades. En este apartado se abordará la relación entre el juego y el entorno socioeducativo que se trabajó durante el periodo de la práctica profesional, haciendo

énfasis en los resultados obtenidos dentro de las intervenciones con los recreandos, sus características y variaciones frente a lo observado.

Entre los resultados que pudimos evidenciar fue la seguridad grupal que se fortaleció mediante el juego, pues en un inicio algunos niños se notaban tímidos para vincularse tanto con sus compañeros como con nosotros. A través de las propuestas que se iban generando entre ellos, proponiendo los juegos que más les gustaban (uno de ellos “el ponchado”), se iba generando mayor confianza en sí mismos. Este tipo de dinámica los conectaba, generaba comunicación, coordinación, concentración y, por supuesto, diversión entre los niños. Ahí participaban pequeños y grandes y no podía faltar en ninguna sesión.

4.2.2. Características del juego

Debido a las características de nuestra población, el juego tuvo un papel fundamental durante la intervención. Decroly & Monchamp (2002) nos explican, tomando como clave la teoría de Wallon (Elias & Dunning, 1992), cómo el proceso de los primeros movimientos del niño deviene en juegos y más tarde en símbolos y abstracciones. Las características del ejercicio lúdico generan en los niños un mayor nivel de motivación por la actividad educativa, especialmente por la finalidad última que posee el juego, la cual difiere completamente de la finalidad del trabajo. Se juega por deseo propio y para alcanzar la felicidad, mientras que se trabaja y/o se estudia – en el caso de los niños – por imposición social, para sobrevivir en sociedad.

Para comprender mejor la dicotomía de la finalidad última en éstas dos actividades Decroly y Monchamp (2002) expresan: “El juego no implica un fin consciente o, en todo caso, no se practica por este fin exclusivamente; el trabajo implica un fin consciente y se efectúa para alcanzar este fin; la actividad en sí no es una fuente de alegría, a menudo es más bien penosa y exige un esfuerzo” (p. 25)- Es posible decir, entonces, que uno de los principales motivos por los que el juego genera motivación y representa un atractivo para las personas radica en que resulta una fuente de alegría a la vez que genera un distanciamiento de la rutina diaria; por este motivo, al vincular el ejercicio lúdico con la actividad educativa, se obtiene como resultado una actividad cotidiana con propiedades que rompen la rutina y generan un atractivo motivacional en los niños.

Como lo mencionan Elías y Dunning (1992), “puede decirse que todas las actividades recreativas conllevan un de-control controlado de las restricciones impuestas a las emociones”. Es decir, todas las actividades recreativas conllevan un de-control de manera adecuada, gracias al entorno mimético que se construye durante la actividad recreativa que permite expresar las emociones. Para que dicho entorno se genere, es necesario establecer previamente algunas normas o reglas de juego que regulen la actividad. En ocasiones intervenimos dichas dinámicas porque afectaban la convivencia entre los niños; un caso claro es Catalina, quién tenía predilección por los juegos de “la mamá y el papá” a tal punto que afectaba el espacio personal de sus compañeros; en éste sentido, la irrupción o el detenimiento por parte del recreador de ciertas conductas dentro de la actividad recreativa, no iban en contra de la creación de símbolos y/o abstracciones, sino en la regulación de comportamientos específicos que afectaban el entorno educativo.

Decroly y Monchamp (2002), hablan sobre la necesidad de incluir incentivos o recompensas en la actividad educativa que estimulen el interés del niño por la actividad realizada y establezcan a su vez una finalidad más consciente y cercano del que tiene el trabajo en sí:

“En efecto, para la mayoría, el fin real es demasiado remoto, demasiado elevado para ser mantenido en la conciencia; y aunque sea próximo, carece en todo caso de interés. De ahí la necesidad de recurrir a los procedimientos que sirven para suplir y reemplazar el fin del trabajo por otros fines accesorios, artificiales e independientes del propio trabajo, tales como las recompensas y los castigos u otros incentivos y agentes indirectos” (Decroly & Monchamp, 2002, pág. 26).

Si bien es cierto que todos los juegos tienen características similares en cuanto a los elementos ya mencionados –entorno mimético, creación de símbolos y abstracciones, fuente de alegría, finalidad inconsciente-, cada actividad lúdica tiene un objetivo particular que la distingue. Un ejemplo son los juegos cooperativos, frecuentemente practicado por los niños del Semillero.

Otro aspecto clave del juego para conservar la motivación y energía del niño consiste en la relación que se establece con la frustración. Esta es una característica central del entorno controlado generado por la actividad lúdica, y una habilidad que el niño necesita aprender para su vida, para poder afrontar de manera más tranquila los retos de la vida y entender que si pierde en una situación determinada, el juego continúa y puede seguir avanzando.

Un ejemplo que permite reflexionar sobre la importancia de “aprender perdiendo”. La competencia se presentó durante el semillero Arte Kids, con el caso de Isabel en la actividad del

slime del 11 de octubre. El ejercicio consistía en dibujar su actividad favorita durante su tiempo libre. Impulsiva, Isabel cogió el *slime* para empezar a dibujar. Por sus gestos era evidente que no tenía nada en mente; hizo a una muñeca durmiendo. Inconforme, deshizo su artesanía para empezar nuevamente; al ver el dibujo de Jairo, decidió hacer un balón; sin embargo, el suyo no le había quedado tan bonito; entonces desarmó su artesanía por tercera vez y, después de pensar un tiempo, recordó que lo que más hacía al salir del colegio era ir a la oficina de su mamá a jugar. Por este motivo su tercer dibujo fue el de las torres de Imbanaco, el más complejo de todos, representado lo más fielmente posible: primero el color azul para formar la fachada del edificio, luego unos pequeños cuadrados de gris que representaban las ventanas; finalmente, el blanco que le agregaba profundidad al edificio. Cuando estaba a punto de terminar, se le vino a la mente otra de sus actividades favoritas, nadar en la piscina; sin embargo, era demasiado tarde. Al igual que en un videojuego, las vidas se le habían acabado, los diferentes colores del *slime* ya estaban demasiado mezclados como para poder distinguir uno de otro.

Isabela iba aprendiendo y entendiendo el ejercicio durante su ejecución. Cada vez que terminaba un dibujo se detenía a pensar si realmente esa era la actividad favorita durante su tiempo libre. Aun embargo, como ya hemos dicho antes, los juegos requieren de unas condiciones que controlan su desarrollo; en este caso, el uso limitado del *slime* como herramienta de dibujo, controlan que el juego se oriente para que primero el niño deba pensar y posteriormente deba realizar la actividad.

Como aspecto a resaltar podemos decir que los niños nunca se cansaban de jugar era tal su energía que siempre llevaban propuestas distintas para ejecutar en cada actividad y estas contenían integración, coordinación, diversión, y por supuesto la parte competitiva que no podía faltar en ellos, en ocasiones llegaban aburridos al lugar porque se sentían cansados o querían compartir más tiempo con sus padres, una vez iniciábamos con actividades de juego ellos de manera espontánea se iban integrando, cuando finalizaba la jornada podíamos observar cómo salían de exhaustos, reflejando en sus rostros satisfacción, sudor y emoción. Vale aclarar que la actividad física no solo consistía en juegos donde los niños corrían; también se hacía el famoso “piedra, papel o tijera” con algunas variantes, por ejemplo, se organizaba un camino de hula-hula, y conformados en dos grupos debía salir un integrante de cada extremo, saltar en cada círculo, y al encontrarse se retaban con el “piedra, papel o tijera”. El ganador podía avanzar, el que perdía se debía devolverse y

rápidamente salían los demás. Para los adultos puede ser algo tradicional, pero los niños curiosamente proponían este juego porque era tal la emoción y energía que descargaban en él, y teniendo en cuenta lo competitivos que eran, que en algunas sesiones lo implementamos con el fin de generar integración entre los asistentes y apoyar sus propuestas.

Los juegos en su mayoría consistían en las descargas tanto físicas como emocionales, dinámicas que estaban conformadas por competencias, agilidad, movimientos corporales que implicaban el descargue de energía: correr, saltar, competencias en parejas, ponchado, fueron algunas de las estrategias más utilizadas por todos los niños sin alguna restricción de edad o personalidad. Todos por igual disfrutaban de estos juegos dejando a un lado el posible cansancio que traían de sus casas o colegios. Para ellos, el juego que generalmente se hacía en la hora final era la etapa que disfrutaban; entre todos lideraban las reglas para cada uno y nuestro papel era observar que se mantuviera un buen ambiente entre compañeros sin ningún tipo de conflictos, controlando cualquier tipo de discusión que se pudiera generar.

4.2.3. Tipos de juegos: cooperativos, competitivos y simbólicos

Sobre los juegos cooperativos, (Omeñaca Cilla & Ruiz Omeñaca) señalan que “son actividades lúdicas cooperativas las que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común” (2005, p. 47). El principal juego cooperativo que se realizaban en Arte Kids eran “Ponchado”, y lo jugaban especialmente en la hora del juego libre incluso cuando las condiciones espaciales no se prestaban del todo para un desarrollo óptimo de la actividad. En el juego “Ponchado” se evidencian dos roles claros: los que ponchan y los que van a ser ponchados. Las personas que están en el primer rol tienen como objetivo común pegarles con el balón a los demás participantes en el menor tiempo posible para ir eliminándolos durante la ronda. Para lograr dicho fin tienen que respetar un espacio delimitado previamente y no moverse de él; sin embargo, pueden hacer uso de distracciones previas al lanzamiento del balón.

En el segundo rol del juego, las personas se ubican entre los ponchadores o en una zona determinada. En este papel el objetivo es no ser alcanzado por el balón hasta ser el último sobreviviente del juego; por este motivo, de manera interna durante cada ronda de juego, se

establecen diferentes alianzas y pactos orales que les facilitan su permanencia en el juego. Cabe resaltar que cada ronda de juego dura desde que empiezan todas las personas hasta que sólo queda un sobreviviente, una vez finalizada dicha etapa, empezará una nueva en donde las personas cambiarán aleatoriamente los roles.

El “Ponchado” fue de gran impacto durante el proyecto, debido a que permitía que los niños fueran partícipes activos en la toma de decisiones sobre lo que se jugaba además de que coordinaban y mantenían la unión entre todos sin ninguna exclusión. Adicionalmente, los juegos cooperativos potenciaban la consolidación del semillero como un grupo, puesto que todos los participantes trabajaban por un fin común (no quedar ponchados).

En la etapa infantil el juego simbólico es específico e imprescindible en los niños, el cual se da a final del periodo sensorio motor y principio del preoperatorio (2 a 7 años), teniendo en cuenta las etapas del desarrollo como las define Piaget. Es en el transcurso de dichas etapas que los niños empiezan a relacionarse con su entorno a través del juego de roles, siempre tratando de imitar las acciones de sus seres cercanos. El primer contacto del niño con el juego simbólico es el lenguaje, el cual es su herramienta para repetir aquellas frases que suelen escuchar en sus entornos y las van empleando en el juego. En el campo educativo no se suele integrar este tipo de juego en las clases por el hecho de que se considera que el descanso es el espacio ideal para ello. Sin embargo, este es realmente es un método de aprendizaje que podría practicarse dentro de las aulas.

Por ende, el reto de las instituciones educativas es ver más allá de lo que se puede brindar. Quizás se cae en el prejuicio de que jugar no es enseñar o que los niños se distraen, pero el desafío está en organizar o estructurar el juego de tal manera que los contenidos sean coherentes con la estrategia a implementar. En el juego simbólico, el niño puede hacer aquello que normalmente se le limita o prohíbe en su cotidianidad, es decir, se da ese permiso para jugar no solo con su imaginación creadora sino con aquellas experiencias que no se le permite realizar en su vida real. Por ende, el fantaseo es común cuando ellos tienen la capacidad de transformar un juguete o algún otro implemento en algo increíblemente diferente que ajustan a sus anécdotas.

En las intervenciones realizadas, el juego simbólico estuvo muy presente. Pudimos analizar que una vez concluían con alguna actividad propuesta de carácter grafico-plástico, y mientras le dábamos paso a la siguiente, los niños jugaban entre sí creando distintos personajes, algunos corriendo por el espacio creyéndose “superhéroes”, imitando a sus *youtubers* o personajes

favoritos de internet, cantando, y en los más pequeños jugando a la tradicional dinámica del “papá y la mamá”. El caso que se resaltaba entre todos era el de Isabela –de siete años-, una de las niñas que en ocasiones mostraba cierta frustración en algunas actividades; se negaba a compartir y trabajar con otros compañeros, o cuando no quería realizar la actividad se alejaba y en algún rincón se ponía a hablar y jugar con ella misma, pero dentro de sus narraciones incluía otros personajes, creando historias con nombres propios y dejando fluir toda su imaginación y creatividad.

Otra de nuestras integrantes de aproximadamente 5 años, se sentaba en el rincón de los libros y aun sin saber leer los tomaba y “leía” pasando cada página a partir de los dibujos que observaba. Esto nos llamaba la atención porque pese a que no entendía la lectura de los libros, por medio de los dibujos recreaba las historias y ella misma se las contaba, podía pasar toda la tarde haciéndolo. Así era como dejábamos que los niños crearan sus propios juegos e historias sin limitarlos o imponerles ninguna barrera, pues se convertía en una forma de aprendizaje en la que, a partir del juego individual y el uso de lo simbólico, también se podían divertir, escucharse y dejar fluir aquello que sentían.

Como se ha dicho, la misma relación que se fortalece a nivel del quehacer del recreador, también lo permite en cuanto a las relaciones entre los recreandos. Dicho de manera más específica, el tipo de relaciones que se construyeron alrededor de la práctica recreativa facilitaron las interacciones y los procesos de aprendizaje de los niños. Se pudo observar un acercamiento entre todos los niños, en el que además jugaban y se comunicaban, interacciones que anteriormente no habían sido posibles.

Por lo anterior, destacamos la importancia de las condiciones que se generan cuando el entorno socioeducativo y el juego operan de manera conjunta y orientados hacia los mismos objetivos. Los niños asistentes a nuestras sesiones pudieron aprovechar un espacio de aprendizaje en el que se interactuó con el juego, se tuvieron en cuentas sus propuestas de dinámicas que más les llamaba la atención, cada temática y objetivo trabajado con ellos estaban anclados a técnicas interactivas y lenguajes lúdico-pedagógicos en los cuales los niños se sentían atraídos por aprender. Y gracias a esto se propició la interacción entre todos los asistentes, y por ende un buen ambiente en el entorno, con dinámicas pedagógicas, juegos, técnicas educativas que además de reforzar el aprendizaje motivaban a los niños a aprender y seguir asistiendo al espacio.

4.3. Apropiación.

En este último apartado presentaremos aquellos hallazgos encontrados en relación con el aprendizaje y la apropiación que se generaron durante las intervenciones con el semillero educativo Arte Kids. Así mismo, ahondaremos los aprendizajes obtenidos por los niños en las temáticas vistas durante los encuentros, analizaremos que tanto interiorizaron de las mismas de acuerdo a las herramientas que como recreadores empleamos en las sesiones trabajadas, y examinaremos -como agentes del proceso- cuánto se pudieron apropiar los niños de los conceptos socializados a través de los lenguajes lúdico-creativos, de las técnicas de interacción y los juegos aplicados como método de aprendizaje.

Para esta reflexión, tendremos en cuenta los conceptos propuestos por Bárbara Rogoff (1997) con los cuales distingue el aprendizaje práctico, el cual atiende a los procesos intrapersonales; la participación guiada, que responde a los aprendizajes evidenciados durante las relaciones interpersonales y finalmente, el aprendizaje o apropiación participativa, que se evidencia en los procesos comunitarios. Cabe resaltar que en esta propuesta, Rogoff (1997) explica que estos tres planos son inseparables, y que en realidad están sucediendo constantemente y de manera simultánea; sin embargo, la separación se hace a nivel conceptual para distinguir los focos de análisis en diferentes momentos, es decir, no significa que las categorías estén desarticuladas.

4.3.1. La Participación Guiada en el Aprendizaje

Rogoff aplica el término “participación guiada” para referirse al plano interpersonal del análisis sociocultural. Según la autora, “este término enfatiza la implicación mutua entre los individuos y los miembros de su grupo, que se comunican y coordinan su implicación, en tanto participan en una actividad colectiva socioculturalmente estructurada” (1997, p. 5). En un grupo donde se establece una actividad culturalmente organizada existen participantes que llegan a establecer relaciones con los experimentados (los que llevan más tiempo asistiendo). En nuestro caso, las actividades enfocadas hacia lo socioeducativo estuvieron apoyadas en los lenguajes lúdicos creativos de la recreación. Se debe tener en cuenta que desde un inicio los participantes que llevaban un determinado tiempo asistiendo estuvieron activos. Por ende, los niños que llegaban nuevos, además de tenernos a nosotros como apoyo para guiarlos en el proceso, contaban con el

refuerzo de los otros asistentes. En consecuencia, adquirieron confianza en el espacio y equipo de trabajo y cada integrante cumplía un rol importante dentro del entorno.

Hablar entonces de “participación guiada” dentro del semillero Arte Kids, es hacer referencia a esa dirección o guía ofrecida por los niños que tenían más conocimiento del proyecto y la manera en se iban transformando en sus pares cada vez que compartían y resaltaban ese lazo que iban formando con las interacciones de las actividades propuestas: al convertirse en guías y participantes activos de las actividades, proponiendo, ejecutando las ideas en cada juego o taller, integraban a los demás a ese entorno, elevaban su motivación.

Según Rogoff “la participación exige un compromiso con algún aspecto del significado de las empresas compartidas, pero no necesariamente en una acción simétrica, o, incluso, conjunta. La persona que observa y sigue activamente las decisiones tomadas por otra está participando contribuya o no directamente a las decisiones que se toman” (1997, p 5). Este tipo de situaciones nos fortalecían nuestro quehacer como profesionales en Recreación debido a que propiciábamos encuentros entre los niños que tenían como fin único divertirse, pero que además lográbamos engancharlos en actividades educativas con el juego, la lúdica, y permitía esa participación colectiva aún con los más pequeños que no estaban muy convencidos de asistir en un inicio.

Para Rogoff la participación guiada también “enfátiza la implicación mutua entre los individuos y los otros miembros de su grupo, que se comunican y coordinan su implicación, en tanto participan en una actividad colectiva socioculturalmente estructurada” (1997, p. 5). Con base en esto, podemos observar el compromiso del rol que asumió cada integrante del semillero: además de pertenecer a un grupo, vinculaban a sus compañeros y los hacían partícipes; al mismo tiempo nos brindaban una amplia visión sobre las interacciones y vínculos interpersonales entre un niño de 5 años y otro de 10.

Así, una de las características enriquecedoras del proyecto fue poder trabajar con niños en edades tan variadas, los cuales se encontraban en distintas etapas de aprendizaje (teniendo en cuenta que algunos ya sabían leer y escribir mientras que otros se encontraban en ese proceso), pero que al final no fue una limitación para el desarrollo de las temáticas, porque en los espacios de juego todos se transformaban en un solo niño que quería divertirse y expresar la energía con la que llegaban, se comunicaban escuchando las orientaciones, respetando las reglas que ellos

mismos creaban, preguntando a sus mismos compañeros sobre alguna consigna que no era interiorizada y aceptando si perdían.

4.3.2. Apropiación participativa

En principio, es importante comprender porque el ejercicio de la participación de las actividades es en sí mismo una muestra de que existe un proceso de apropiación que Rogoff (1993) denomina “apropiación participativa”. Para esto, hay que tener en cuenta que este término atiende a los procesos en los que una persona participa y que generan una transformación tanto a nivel individual como a nivel colectivo, tal como lo describe la autora: “Usaré el término “apropiación participativa para referirme al proceso por el cual los individuos transforman su comprensión de y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación” (Rogoff, 1993, p. 7).

En el transcurso del proyecto realizado con el semillero, se trabajaron distintas temáticas por sesiones, como se mencionaron en un principio, ligadas a las habilidades para la vida, pues uno de los fines de los encuentros era poder reforzar en los niños aquellos valores, compromisos, habilidades que en sus instituciones no eran posibles abarcarlos ya que su objetivo giraba más hacia lo académico.

De acuerdo con lo anterior, ¿cómo podrían los niños diferenciar lo aprendido en el espacio con el de sus escuelas? Es importante resaltar de nuevo que una pequeña cantidad (los niños más pequeños) expresaban desacuerdo con las actividades ya que se sentían forzados a asistir por sus acudientes. En ese caso les hacíamos saber que era muy distinto a las dinámicas que manejaban sus escuelas ya que nosotros teníamos el propósito de brindarles bienestar, de dejarles saber que son niños, y quieren jugar, divertirse, no solo sentarse a realizar quehaceres netamente académicos. Por ende, a través del juego de roles, de material audiovisual, de trabajar con herramientas llamativas, (*slime*, plastilina, pintura dactilar, entre otras) resaltábamos en ellos que el aprendizaje tiene diversos métodos para emplearse, también se puede aprender jugando o haciendo tareas interesantes, de esta manera podrían apropiarse de las temáticas, hablar de ellas en sus casas y compartirlas con sus seres cercanos, pero sobre todo aplicarlas en su vida cotidiana.

Entre los temas puestos en práctica, recordamos dos que fueron claves para los niños; uno de ellos era el poder recordarles las “palabras mágicas”, tales como buenos días, gracias, por favor,

con gusto, o referirse con respeto a sus mayores, entre otros tantos. Llegamos a pensar que los niños entre los 8 y 10 años tenían más claro este tipo de palabras y podrían usarlas acertadamente; sin embargo, durante la ejecución de la actividad, nos encontramos con la sorpresa de que no era así, muchos de ellos llegaban sin saludar, no se expresaban con cordialidad frente a sus compañeros y equipo de trabajo; por ende, reconocimos que era una actividad necesaria para fortalecer con todas las edades.

Realizamos en un inicio o apertura una recolección de ideas acerca de lo que para ellos eran palabras mágicas. Posterior a esto y a partir de un relato infantil que íbamos leyendo a través de la lectura compartida -cada niño tenía que leer un párrafo-; los niños debían completar la palabra (la cual debía ser una relacionada con algún valor o modal) y seguir con la historia. La participación grupal permitió que los niños afianzaran sus conocimientos gracias a que los podían poner en práctica y socializar; adicionalmente, gracias al ejercicio los más pequeños identificaban diferentes sucesos de su vida o cotidianidad con cada palabra. Finalizamos la sesión con una pequeña dramatización o juego de roles; dicha actividad consistió en la división de sub grupos de trabajo; en los cuales, en cada uno debían estar variadas las edades; es decir, los niños de siete años o más con los de cinco, como producto debían representar una situación que vivieran a diario en la cual debían utilizar alguna palabra mágica.

Esta característica de garantizar la variedad de edades en cada grupo nos permitía explotar al máximo la apropiación participativa ya que nutre las características de cada grupo con la variedad en la forma de pensar de cada individuo de acuerdo con su etapa de desarrollo. Esto es de suma importancia y es una perspectiva nos lleva a entender la importancia de la relación de los niños con sus compañeros, debido a que unos con otros se vuelven interdependientes en el proceso de aprendizaje. Rogoff (1993, pág. 7) lo explica de esta manera: “sus papeles son activos y dinámicamente cambiantes, y los procesos específicos por medio de los cuales se comunican y comparten sus decisiones son la sustancia del desarrollo cognitivo”.

Decidimos hacer énfasis en la temática de los buenos modales, manteniéndola durante todo el resto del proyecto de manera indirecta en las actividades; es decir, aun teniendo en cuenta que durante cada una de las siguientes sesiones el tema trabajado iba a modificarse para ajustarse a lo trabajado en el Club Arte Kids, seguíamos recordando a los niños este tipo de palabras y modales, hasta el punto en que ellos llegaban repitiéndolas y practicándolas con sus padres, incluso

sobre las últimas sesiones. Este ejercicio se fue interiorizando, por lo que, al reconocer una inconsistencia, los mismos niños participaban como correctores de la conducta de sus compañeros.

Por otra parte, observamos el impacto de esta dinámica en la cotidianidad de los niños al recibir comentarios positivos por parte de los acudientes, quienes además de expresarnos su agradecimiento, nos contaban que sus niños tenían cambios notables en cuanto a la socialización y el respeto frente a los otros, repitiendo las palabras enseñadas en los encuentros; lo anterior, le hacía sentir a los acudientes que valía la pena el esfuerzo de dejar a los niños con nosotros.

4.3.3. Aprendizaje en los procesos recreativos

Desde esta perspectiva, y como ya hemos mencionado anteriormente, es fundamental que los procesos se lleven a cabo de manera colectiva, ya que esta característica permite que cada sujeto represente una fuente de recursos y desafíos en el desarrollo y explotación de una actividad, de esta misma manera en el sentido contrario la posibilidad de pertenecer a un proceso colectivo amplifica el nivel de aprendizaje que se genera en relación con los procesos individuales, gracias a que se pueden reconocer diferentes puntos de vista e incógnitas que sean propuestas por otros compañeros en el proceso colectivo. Rogoff lo menciona de la siguiente manera: “El aprendizaje como concepto va mucho más allá de las diadas expertos-novatos; se centra en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada en la que los aprendices se convierten en participantes más responsables” (1997, pág. 3)

Los recreandos no cumplían el papel de asistentes o espectadores sino el de participantes activos en los ejercicios, ya que los incluíamos en la toma de algunas decisiones; además, les dábamos el espacio para la reflexión y la comprensión del tema trabajado, con el fin de aclarar las actividades realizadas y permitir que ellos mismos pudieran definir el propósito de cada uno de los ejercicios planteados. Si hacemos una comparación dentro del grupo, los niños con edades más avanzadas solían opinar con mayor frecuencia; sin embargo, algunos de los pequeños se iban motivando para dar a conocer su punto de vista frente a los ejercicios, además de poder expresar cómo aplicarían el tema en su vida cotidiana mediante ejemplos y claro está, con sus propias palabras. Es así como “al comprometerse con una actividad, participando de su significado, las

personas hacen necesariamente contribuciones continuas (bien en acciones concretas o bien ampliando las acciones o ideas de los otros). De aquí que la participación es en sí misma el proceso de apropiación” (Rogoff, 1997, pág. 7).

En una actividad posterior, quisimos dar espacio a las preferencias vocacionales de los niños. Si bien en un principio pensamos en que era algo un poco provisional debido a sus cortas edades, quisimos darle énfasis a la exploración de sus futuras profesiones. En este sentido, tratamos de recrear estaciones de distintas profesiones. Antes de ello escuchamos las que ellos nos comentaban a menudo: propusimos la estación de la salud, la del arte, las educativas (para las que querían ser maestras) entre otras. El objetivo era que los niños pasaran por cada una y diseñaran con el material los vestuarios y las herramientas que debían tener estos personajes. Al final, con el disfraz que diseñaban – con la ayuda de los recreadores – debían contarnos el porque les gustaría tener en un futuro tal profesión y contarnos cuál era su pasión, lo que creían los identificaba.

Con este tipo de actividades, en las que agregábamos estrategias tales como el juego de roles, la reflexión, la realización de su propio material, o la puesta en común de ideas y gustos, los niños estaban en capacidad de, además de jugar, ir descubriendo hacia donde se orientaban sus preferencias vocacionales, o al menos descubrir por lo pronto lo que les llamaba la atención. Así, retomando a Rogoff (1997), los niños participaban de la actividad, pero también hacían parte de la misma y, en consecuencia, se involucraban por completo en el proceso.

En suma, lo dicho hasta aquí nos permite comprender la respuesta de los niños participantes con los que se trabajó en la intervención. Dentro de este trabajo se ha procurado resaltar los aprendizajes obtenidos como recreadores en formación a partir de las interacciones con los niños, es decir, cómo surgió la cesión y traspaso teniendo en cuenta la intervención en la cual se vivenció parte de lo que queríamos lograr, visualizar cómo nuestra labor de Recreadores tuvo un impacto significativo en las relaciones que se fueron estableciendo, debido a que es ahí donde se presenta la inquietud de que cualquier profesión que se dedique a estudiar la pedagogía podría realizar dicho trabajo. Sin embargo, el reto fue diferenciarnos y mostrar que, a partir de la estrategia implementada, los lenguajes, las técnicas interactivas ejecutadas y la interacción entre recreador-recreando fueron la prueba y resultado de lo que representa el profesional en recreación, generando aprendizajes en la población, mediando situaciones, creando espacios, enseñando, compartiendo,

demostrando la riqueza de la recreación en cuanto
educativos y simbólicos.

a factores

5. CONCLUSIONES

La investigación realizada da cuenta de la manera en que ocurrió la cesión y el traspaso de la responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los niños asistentes al semillero Arte Kids. Gracias a las etapas variadas en las que se encontraban los niños teniendo en cuenta sus rangos de edades (4 a 10 años) se pudo trabajar la confianza, comunicación, empatía y orientación entre pares. De ahí, el rol de agente educativo que se fue fomentando en los niños de mayor edad por brindarle acompañamiento a los más pequeños, en el cual interactuaban, explicaban de manera amplia las instrucciones de las temáticas dadas inicialmente por nosotros los recreadores y los incentivaron en cuanto a la escritura y lectura, teniendo en cuenta que algunos estaban en ese proceso de aprendizaje.

Cada sesión fue un avance para el trabajo en equipo. En cada acompañamiento, además de trabajar las temáticas entre compañeros, se reforzaron los vínculos de amistad, la integración y complicidad entre los asistentes, aspectos que anteriormente no eran vistos debido a la diferencia de edad donde se relacionaban de acuerdo con sus respectivas edades. La recreación guiada fue un complemento del proyecto para lograr la interacción en los niños, pues como líderes principales planeamos las actividades con un objetivo que consistía principalmente en unir a los niños, generar entre ellos lazos de amistad que pudieran apoyar y complementar el aprendizaje, y lograr una integración grupal a través de las actividades lúdicas, el juego y las técnicas interactivas aplicadas durante las sesiones.

Por otra parte, dimos cuenta de cómo el entorno socioeducativo y juego intervinieron para que se diera la cesión y traspaso de la responsabilidad. El espacio que tuvimos con los niños se estableció para que ellos aprendieran divirtiéndose y realizando las actividades que les generaban placer y entretenimiento. Por lo tanto, identificamos el juego como un aliado de la influencia educativa, pues los niños aprendieron con dinámicas, trabajo en equipo, propuestas construidas por ellos mismos, los juegos hacían de ese espacio un lugar agradable donde compartían con el otro, llevaban cada día un aprendizaje nuevo, y en su mayoría no se sentían obligados a asistir.

Finalmente, podemos decir que se llevó a cabo un proceso de apropiación participativa mediante el cual los niños se fueron familiarizando con las temáticas y a través de las dinámicas aplicadas se fueron interesando por indagar más sobre el tema, participar dando su opinión frente

a lo aprendido, comentar sobre algún aspecto del cual no se sienta a gusto, adquirir diferentes roles dentro del grupo y transformar su participación en él. Con esto pudimos comprender que, más que una interiorización de los temas que se llevaban en cada sesión, se estaba dando una apropiación en términos de una reconfiguración misma del grupo, pues por medio de su participación comprometida cada niño encontró y aportó sentido al Semillero Arte Kids.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Mexico: UTEHA.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. (2008). *Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability*. Ethos.
- Bruner, J., Wood, D., & Ross, G. (1976). *The role of tutor in problem solving*. Gran Bretaña.
- Cardona, D; Gómez, L; López, J; & Villafañe, A. (2019). SiDiEs PAE. Cali: Universidad del Valle.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. (U. d. Barcelona, Ed.) *Infancia y Aprendizaje*.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 33-70.
- Decroly, O., & Monchamp, E. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Frazca, G. (26 de 08 de 2019). *Youtube*. Obtenido de Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=TbTm1Lkm18o&t=555s>
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea: Univerisdad Nacional de Educación a Distancia.
- Guilar, M. E. (2009). *Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural"*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- La vanguardia. (11 de 04 de 2018). *La Vanguardia*. Obtenido de ¿Qué es el "Slime?:
<https://www.lavanguardia.com/vida/20180411/442462813197/slime-blandiblu-moco-de-gorila.html>
- Mesa Cobo, G. (2004). *La recreación "dirigida": ¿mediación semiótica y práctica pedagógica?* Santiago de Cali: Universidad Del Valle.
- Mesa, G. (2010). *Proceso de Intervención mediado por la recreación dirigido a los estudiantes del programa "plan de nivelación académica talentos 2009-2010"*. Cali: Universidad del Valle.
- Omeñaca Cilla, R., & Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. BARCELONA: EDITORIAL PAIDOTRIBO.
- Personal de WikiHow. (2020). Cómo hacer Orbeez o canicas de agua. *WikiHow*.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2008). *Psicología del niño*. Puerto Vallarta: Centro Universitario de la costa. Sistema de información académica.

- Reyes, M. (12 de 02 de 2002). *El Diplomado en el sistema nacional de salud*. Obtenido de SciELO: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412002000200002
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Development in social Context*. Nueva York: Oxford University press.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*.
- Ruiz, Á., & Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: GRAÓ.
- Saborio, A. (29 de agosto de 2019). *Teorías del aprendizaje según Bruner*. Obtenido de Psicología-Online: <https://www.psicologia-online.com/teorias-del-aprendizaje-segun-bruner-2605.html>
- Vergara, C. (17 de marzo de 2020). *Actualidad en Psicología*. Obtenido de Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo/>
- Vygotsky, L. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo editorial Grijalbo.