



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

JUEGO LIBRE COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE: REFLEXIONES Y DESAFÍOS EN FORMACIÓN INICIAL DOCENTE A TRAVÉS DE LESSON STUDY

FREE PLAY AS A LEARNING TOOL: REFLECTIONS AND CHALLENGES IN INITIAL TEACHER TRAINING THROUGH LESSON STUDY

Recio Díaz¹, Carmen; Peña Trapero, Noemí²;
Becerra Gil, Isabel Rocío³

¹Universidad de Málaga,
carmeenrecio@gmail.com

²Universidad de Málaga,
noemiptr@uma.es,
<https://orcid.org/0000-0003-4721-1975>

³Maestra en la Junta de Andalucía,
imejorana@gmail.com

Recibido: 03/03/2025. Aceptado: 08/11/ 2025

RESUMEN

El juego libre y espontáneo de los niños y niñas es una experiencia elevada y extraordinaria que les permite resolver situaciones emocionalmente desafiantes.



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

A través de la exploración autónoma y el juego, desarrollan habilidades para resolver problemas y tomar decisiones, convirtiéndose en participantes activos de su propio aprendizaje. Reconocer la infancia como una etapa con significado propio implica respetar las necesidades e intereses de los niños y niñas, reconociéndolos como sujetos de derechos. Respetar y cumplir con estas necesidades depende de la calidad de los y las docentes, quienes deben reflexionar continuamente. Bajo este enfoque, esta investigación recoge el proceso de Investigación-Acción vivido por una maestra de Educación Infantil en el contexto de su formación inicial y que a su vez participa en una experiencia de Lesson Study, una metodología cooperativa de investigación y mejora de la práctica educativa que pretende poner en cuestión todo el paradigma educativo bajo la sencilla, pero a la vez compleja premisa de observar qué y cómo aprenden los niños y las niñas.

PALABRAS CLAVE: Investigación-Acción, docente reflexivo, rol docente, juego libre, contextos educativos, aprendizaje en libertad.

ABSTRACT

The free and spontaneous play of children is a highly valued and profound experience that enables them to resolve emotionally challenging situations. Through autonomous exploration and play, they develop skills for problem-solving and decision-making, thereby becoming active participants in their own learning. Recognising childhood as a stage with intrinsic meaning requires respecting the needs and interests of children, acknowledging them as subjects of rights. Fulfilling and respecting these needs is contingent upon the quality of teachers, who must engage in continuous



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

reflection. Under this approach, this research documents the Action-Research process experienced by a Pre-primary Education teacher during her initial training, and who also participates in a Lesson Study experience, a cooperative methodology for research and improvement of educational practice. Lesson Study aims to question the entire educational paradigm based on the simple yet complex premise of observing what and how children learn.

Keywords: *Action Research, reflective teacher, teaching role, free play, educational contexts, learning in freedom.*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Hablemos sobre infancia

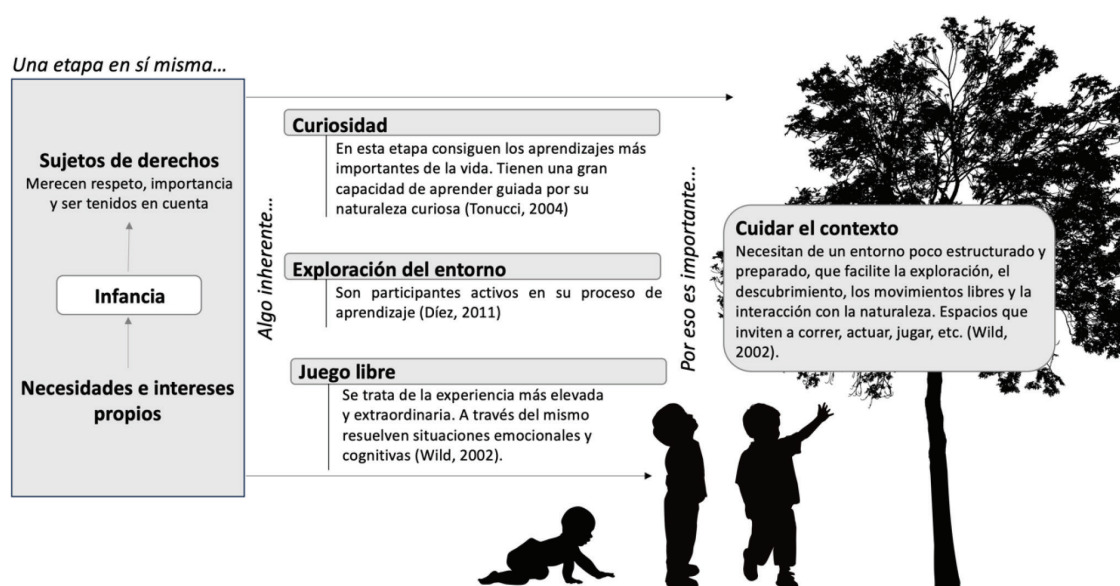
La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras (Rousseau).

Partimos de la idea de Altimir (2010) cuando hace referencia a Carla Rinaldi, cada persona tiene una imagen de infancia y, por ende, de educación. Las pedagogías Montessori, Reggio Emilia y Pestalozzi tienen un gran protagonismo en lo referido al aprendizaje autónomo en contextos educativos e inclusivos. Pero ¿cómo se entiende la infancia desde este enfoque? La Figura 1 refleja una síntesis de esta concepción, en ella hemos querido reflejar las bases evolutivas que todo educador o educadora debería considerar a la hora de planificar su enseñanza.

Al igual que otros seres vivos, los niños y las niñas necesitan suelo fértil y un clima favorable para poder crecer y desarrollar todas las estructuras que, a su propio ritmo, producirán los frutos que corresponden a su naturaleza

Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

Figura 1. La infancia es una etapa en sí misma



(Wild, 2011). Esto estará, en gran medida marcado por la respuesta que su(s) adultos(s) de referencia le proporcione(n). Ya lo decía Pikler (1984), intentar enseñar a un niño o a una niña algo que puede aprender por sí mismo no es tan sólo inútil sino también perjudicial.

En términos de educación y de escuela, debemos saber que la enseñanza no puede ni debe ser una imposición desde fuera, sino el respeto y florecimiento desde dentro (Pérez Gómez, 2012) a través de las cualidades y convicciones innatas en interacción con el medio (Wild, 2011). Esto se sostiene si entendemos que el aprendizaje que verdaderamente influye en la conducta es aquel que la persona descubre e incorpora de forma autónoma en relación con uno mismo, con sus impulsos, emociones, actitudes y valores, construyendo así un aprendizaje relevante (Rogers, 1992; Pérez Gómez, 1998).



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

Para reconocer-se en esta realidad, los maestros y las maestras deben hacer un trabajo continuo de reflexión en el que miren al yo que mira (Contreras, 2002) y escuchen a la infancia sin filtros ni tabúes (Altimir, 2010), pero ¿Cómo se hace eso?

1.2. Aprender un rol docente que ayude a volar

La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejándola libre para que se desarrolle (María Montessori).

En contextos de aprendizaje en libertad a través del juego (Sheridan et al., 2010), el rol docente se caracteriza por una mirada atenta, respetuosa y no directiva, que aporte seguridad física y emocional y regule el estado del entorno. Sólo de esta forma el alumnado podrá embaucarse en el proceso de tomar de forma autónoma sus propias decisiones (Wild, 2011). Así, el rol docente abarca unas funciones básicas entre las cuales se encuentra diseñar el contexto, facilitar experiencias pero sin dirigirlas (Kliass, 2020; 2023), estar al cuidado de que no se produzcan problemas que atenten contra la integridad del alumnado, estar en contacto con las familias y realizar una continua formación, siendo crucial la comunicación con los y las compañeros/as de profesión y manteniendo un canal abierto de comunicación a través del cual cooperar, dar y recibir ayuda y tomar decisiones conjuntas.

Otro elemento importante que se debe tener en cuenta cuando se acompaña a los niños y niñas en su juego es la observación. Por un lado, porque el juego nos da mucha información interesante, nos permite saber más sobre ellos y ellas y porque a través de la observación, los niños y las niñas pueden sentir que el adulto/a se interesan por ellos/as, por lo que hacen y porque al mismo tiempo, la persona adulta puede meta-analizar su mirada ¿hacia dónde miro y por qué? (Kliass, 2020).



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

Al mismo tiempo es una creencia común relacionar una escuela activa y libre con la falta de normas y límites. De forma contraria, tal y como narra Wild (2011), la libertad y los límites deben estar unidos ya que estos últimos sirven para definir un espacio en el que actuar con autonomía y libertad. Según esta autora, en la escuela no directiva la palabra libertad está relacionada con responsabilidad, puesto que el niño o niña toma las decisiones que considera y se hace responsable de las consecuencias de estas (Wild, 2011).

Poner límites es una parte del proceso de educar que cuesta esfuerzo y es pesada. Pero, si entendemos que es una tarea que solo los adultos podemos hacer, nos damos cuenta de que, aunque sea dura, es importante intentar hacerla bien (Kliass, 2023). Esta autora llama arte al hecho saber poner límites y añade algunas cualidades que debe tener el profesorado que se embarca en esta tarea: paciencia, empatía, calma, firmeza, claridad, seguridad, coherencia, confianza, constancia, perseverancia, autocontrol, respeto, flexibilidad, autoconocimiento, capacidad de planificar, capacidad de comunicar, capacidad de observar, etc. ¿Cómo trabajar el desarrollo de estas cualidades desde la formación inicial del profesorado?

1.3. La reflexión a través de Lesson Study, un bucle infinito

Ser docente hoy requiere la puesta en marcha de mecanismos cognitivos y afectivos complejos. El enfoque que nosotras planteamos parte de que el profesorado desarrolle competencias profesionales que le ayuden a desenvolverse en una realidad escolar compleja e incierta, donde no hay recetas ni respuestas universales. La presencia de una persona adulta en el aula requiere



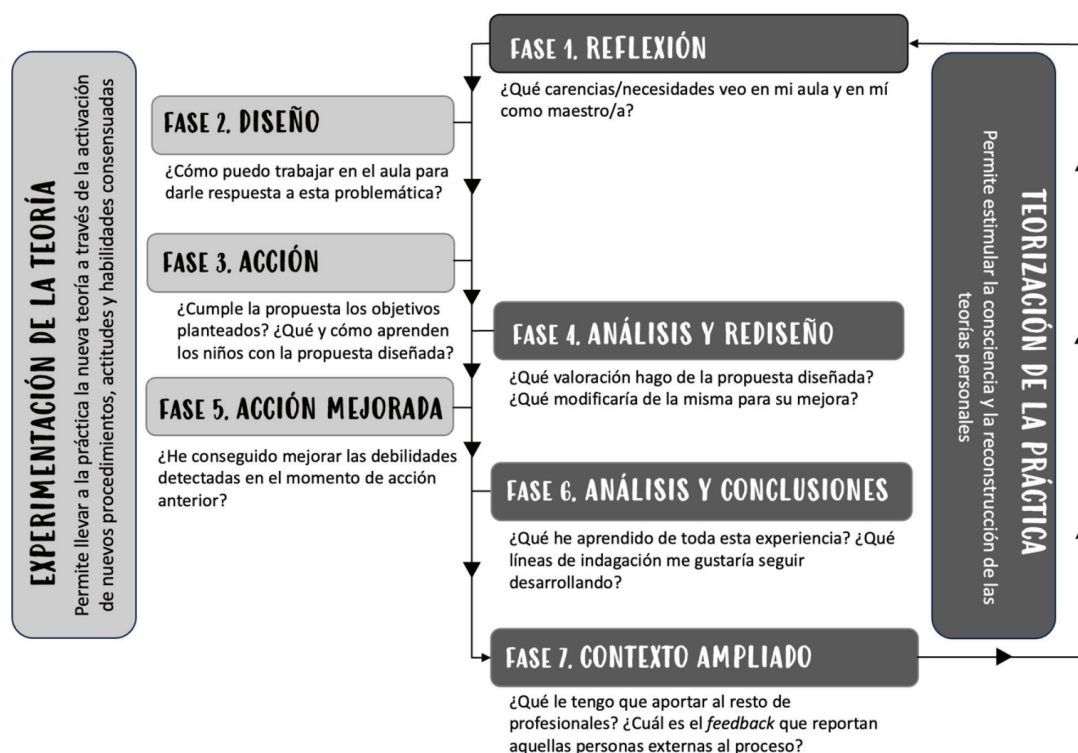
Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

de un posicionamiento constante, embaucado por creencias innatas que si no se cuestionan corren el riesgo de entrar en la dinámica del hacer por hacer, sin reflexión. Los/las profesionales de la educación deben ser personas íntegras, que trabajen su ser además de su saber, porque tal y como decía Quino “*Educación es más difícil que enseñar, porque para enseñar se necesita saber, en cambio para educar se necesita ser*”. A este “ser” nosotros lo llamamos “conocimiento práctico” (Pérez Gómez, 2012), porque es ese tipo de conocimiento que los/las profesionales ponen en juego en el momento de la acción, coincidiendo o no con lo que verbalizan. El conocimiento práctico es el causante de que sea común encontrarnos en la escuela con discursos contradictorios del tipo “en clase soy democrático/a, pero no dejo tiempo para que mis estudiantes hablen”.

Con la finalidad de poder poner sobre la mesa estas teorías implícitas y estas incongruencias entre el saber y el ser, las Lesson Study (LS en adelante) han venido a consolidar una manera natural de atender y provocar la reconstrucción del conocimiento práctico docente, incorporando la investigación-acción cooperativa como parte del proceso ser docentes y de aprender a ser docentes (Lewis, 2009; Soto et al., 2019). Esta estrategia se compone de siete fases cíclicas (Figura 2), que se desarrollan de manera paralela a la práctica docente. En este proceso se articulan espacios y tiempos destinados a la reflexión, el diseño y la acción, con el propósito de que los y las docentes puedan *Teorizar sobre la práctica* —favoreciendo la toma de conciencia y la reconstrucción de sus teorías personales— y *Experimentar la teoría*, mediante la aplicación de nuevos procedimientos, actitudes y habilidades construidas de forma colectiva. Al tratarse de una estrategia compartida y abierta, se trascienden los límites de la propia subjetividad, posibilitando una comprensión más amplia y profunda de la realidad (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2021).

Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

Figura 2. Fases de Lesson Study y su relación con las preguntas que los/las participantes se hacen en cada una de las mismas, permitiendo la Experimentación de la Teoría y la Teorización de la práctica



2. CONTEXTO

Esta investigación se contextualiza en la necesidad de crear escenarios formativos trascendentales para el profesorado y por esta razón nos situamos en el contexto de prácticas del Grado en Educación Infantil. Concretamente nos centramos en el Prácticum III, un periodo formativo de cuatro meses de duración (desde octubre hasta febrero), donde el alumnado acude a sus centros de prácticas por la mañana (tutorizado por la figura de tutor/a profesional) y, una vez al mes, por la tarde, se reúnen en la universidad con la tutoría académica. En la autoría de este



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

trabajo comparten espacio de reflexión las tres figuras esenciales de este proceso: (EP) Estudiante en prácticas del Grado en Educación Infantil; (TA) Tutora académica (Profesora de la Universidad de Málaga); y (TP) Tutora profesional (maestra de Educación Infantil de un colegio público de la provincia de Málaga).

Durante este periodo de prácticas, desde la Facultad se pide al futuro profesorado la elaboración de un *portafolio reflexivo* (Muñoz y Soto, 2020). Este trabajo reúne diferentes momentos y tareas, entre las que destacan reflexiones iniciales y finales, un diario reflexivo, y el diseño y desarrollo de una Propuesta de Intervención Autónoma (PIA). En el marco de esta experiencia, la tutora académica que parte de lo posible dentro de la estructura académica de este periodo formativo propone a sus estudiantes la realización de un ciclo de Lesson Study, favoreciendo así el desarrollo de la competencia colaborativa y la adquisición de un hábito basado en la Investigación-Acción sostenido por los fundamentos aportados en el apartado anterior.

3. MÉTODO

El estudio que se presenta en este artículo corresponde al curso académico 2022/2023, con una pareja de estudiantes que desarrollaban sus prácticas en diferentes escuelas pero que compartían tutorización académica. Desde el inicio de las prácticas, dichas estudiantes comenzaron a transitar las fases anteriormente presentadas y por primera vez se invitó a las tutoras profesionales a formar parte del grupo de trabajo en las fases de “Diseño de la propuesta” (Fase 2) y en la de “Análisis y conclusiones de la experiencia” (Fase 5), por lo que se generaron diferentes momentos formativos dentro de la misma experiencia de los que se



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

podieron extraer datos a través de evidencias (ver Tabla 1). Este estudio se centra en el análisis de la trayectoria particular de Celia⁴, una de estas estudiantes.

Tabla 1. Temporalización de la experiencia y naturaleza de los datos recogidos en cada una de las fases

| Temporalización | Fases de Lesson Study | Sujetos participantes | Naturaleza de los datos recogidos | |
|--------------------------|--|-----------------------|---|--|
| Octubre 2022 | Fase 1. Reflexión | EP TA | Diario reflexivo docente en prácticas (DReflex.) | Observación (OB) |
| Noviembre-Diciembre 2022 | Fase 2 Diseño | EP TP TA | Diario reflexivo docente en prácticas (DReflex.) | Observación (OB) |
| Enero 2023 | Fases 3 (Acción), 4 (Análisis y rediseño) y 5 (Acción mejorada) | EP TA | Diario reflexivo docente en prácticas (DReflex.) | Observación (OB) Grabación en audio y vídeo (GRA) |
| Febrero 2023 | Fase 6 (Análisis y conclusiones) | EP TP TA | Diario reflexivo docente en prácticas (DReflex.) | Observación (OB) |
| Marzo-Mayo 2023 | Revisión y tercera propuesta de mejora. | EP TA | Informe de Trabajo Fin de Grado (TFG) | |
| Junio 2023 | Fase 7 (Contexto ampliado) | EP TA | Observación (OB) | |

Para la recogida de datos de este estudio se observaron y se recogieron evidencias en torno a la reconstrucción del conocimiento práctico durante las diferentes fases llevadas a cabo por parte de las dos estudiantes de maestra desde octubre de 2022 hasta junio de 2023, incluidos aquellos dos momentos en los que participaron las tutoras profesionales; del mismo modo se grabaron tanto en formato audio como en vídeo las sesiones de desarrollo de las *Lecciones de Investigación*, con el aliciente de poder detenerse *a posteriori* sobre los acontecimientos

⁴ Hemos puesto un nombre ficticio con el fin de preservar el anonimato.



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

emergentes del momento. Además, se cuenta con el diario reflexivo de Celia, así como su informe de Trabajo fin de Grado, ambos trabajos han sido acompañados en la práctica por la tutora profesional y retroalimentados por la tutora académica.

El foco de este estudio fue emergente. En ambas estudiantes de maestra coincidía la preocupación por saber experimentar un rol docente firme y coherente, que reflexione sobre su práctica y que sea capaz de mirar a las infancias con admiración y respeto. Las reflexiones de Celia evidencian la pregunta de partida: ¿Qué docente quiero ser?

Me planteo continuamente ¿qué figura de autoridad quiero tener en el aula?, ¿cómo quiero que me vea el alumnado?, ¿cómo hago para que me escuchen y me hagan caso?, ¿me convierto en una especie de jefa si tomo esa postura? Esta reflexión se acentúa desde que viví una experiencia curiosa, pues en un entorno exterior a la escuela en el que varios niños y niñas jugaban pude reencontrarme con una alumna de mi centro de prácticas, la cual me cuestionó “¿por qué no nos vigilas?” La figura en el aula es algo que deseo replantearme, revisando mi acción en ella, pues no quiero perpetuar aquellos hábitos que, por diversos motivos, tengo adquiridos desde la infancia. Por el contrario, deseo cambiar estos patrones y ser una figura que acompañe, que respete, aporte seguridad y afecto. No abandonando mi rol, sino replanteándomelo (D.Reflex.).

De estas reflexiones emergieron los objetivos generales y específicos de este estudio:

- Objetivo general (OG): Analizar el proceso de construcción del rol docente en formación a partir de la reflexión sobre las propias concepciones de autoridad, coherencia y vínculo con las infancias, con el fin de contribuir al desarrollo de una práctica educativa más consciente, respetuosa y crítica.



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

- Objetivos específicos:
 - (OE1) Examinar las percepciones y cuestionamientos personales en torno a la figura de autoridad docente y su influencia en la relación con el alumnado.
 - (OE2) Identificar los patrones y modelos educativos internalizados desde la experiencia escolar que inciden en la configuración del rol docente durante la formación inicial.
 - (OE3) Analizar experiencias concretas de práctica educativa que permitan comprender cómo se manifiestan las tensiones entre la autoridad, el acompañamiento y la coherencia pedagógica.
 - (OE4) Proponer orientaciones y reflexiones que favorezcan la construcción de una identidad docente basada en el respeto, la admiración y la responsabilidad ética hacia las infancias.

Para el análisis de los datos y la elaboración del presente escrito, la segunda autora, Tutora Académica (TA) de Celia, trianguló las evidencias recogidas a través de los diferentes instrumentos (Tabla 1), montó un cuerpo de categorías a través de tablas en las que fue conectando evidencias utilizando técnicas de análisis del discurso (Macartney et al., 2008) con los objetivos planteados y elaboró el cuerpo teórico, metodológico y de resultados que da forma a este artículo. Por tanto, los resultados se basan en una filosofía interpretativa (análisis hermenéutico, fenomenológico interpretativo), la cual tiene como objeto examinar el contenido y significado de los datos partiendo de los objetivos (inductivo), pero dejándose llevar por lo emergente (deductivo).



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

4. RESULTADOS

4.1. Detección de necesidades e intereses (Fase 1 de LS)

La Propuesta de Intervención Autónoma diseñada por las estudiantes de maestra tenía su base en la detección de carencias o necesidades que ambas desarrollaron en sus contextos de prácticas. Tras una dinámica reflexiva desarrollada en un seminario en la universidad y en la que fueron categorizando preocupaciones e intereses emergentes, ambas acordaron profundizar en la convivencia, autonomía y resolución continua de conflictos en el aula, así como su relación con un rol docente que sepa *desaparecer* en un contexto de aprendizaje en libertad.

4.2. Diseño de Natulier, un contexto donde desarrollar y pensar la acción docente (Fase 2 de LS)

Fruto de las necesidades e intereses expuestas anteriormente, el equipo formado por EP, TP y TA diseñó *Natulier*, una mezcla entre taller (Molinera, 1996 y Trueba, 1989) e instalación (Abad y de Velasco, 2021) que busca que los niños y las niñas sean protagonistas de su propio aprendizaje, procurando el desarrollo de competencias en el alumnado de infantil, de manera concreta, la *capacidad de vivir y actuar de forma autónoma y construir el propio proyecto vital* (Pérez Gómez, 2012).

La fusión de ambas metodologías nos permite salir de la zona de confort como docentes, aprendiendo a mirar a los niños y niñas en una experiencia transgresora y diferente a lo que están acostumbrados a hacer (PIA-caso).

Considerando la diversidad del alumnado en ambos contextos y contando con las posibles barreras de comunicación que pudieran surgir, las estudiantes de



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

maestra basan esta propuesta en la experimentación sensorial para trabajar de manera equitativa con el alumnado. Entendiendo que la inclusión no es “adaptar” materiales o actividades puntuales, sino preparar contextos de aprendizaje donde todos y todas tengan cabida.

En nuestra propuesta no se requiere el uso de la lengua oral, lo que puede permitir al alumnado con dificultades de expresión tener más iniciativa sin sentirse frustrado. Buscamos que el alumnado trabaje de forma autónoma y respetando su momento evolutivo, lo que les permitirá seguir sus intereses y necesidades en el taller (PIA-caso).

Este taller se presenta de forma visualmente atractiva, con recursos colocados estratégicamente de una manera sugerente y provocadora (ver Figura 3). Con los recursos elegidos se busca reforzar el vínculo de los niños y niñas con elementos naturales y esenciales en la pedagogía Waldorf. Se entiende la naturaleza como una fuente inagotable de estímulos que permite el desarrollo saludable en los niños y niñas, conectando con el presente, y acercándose a la idea de reutilización y de dar segundas vidas a objetos que por lo general tiramos a la basura (Aguamarina, 2015).

De manera previa al taller-instalación habría un tiempo de asamblea dinamizado por cada estudiante en prácticas en sus respectivos contextos. Con el fin de recoger datos para el análisis de los aprendizajes de las niñas y los niños, esta asamblea se grabaría en formato audio, y cuando los niños y niñas pasaran a la acción, se grabaría dicho momento para tenerlo como herramienta para la evaluación (Sanmartí, 2007) a través de la documentación pedagógica (Hoyuelos, 2007). Con esto se incorpora la *reflexión sobre la acción* (Schön, 1998) como algo inherente a la propia práctica como docentes, incluyendo las estrategias de recogida de datos junto con el mismo diseño de la acción.

Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

Figura 3. Preparación de la propuesta por parte de la maestra-caso de estudio



La naturaleza de esta reunión de diseño estuvo marcada por el esfuerzo por parte de todas las partes porque el diálogo fuese lo más horizontal posible. Concretamente la labor de la TA - menos conocedora de los contextos de las aulas en las que Natulier se desarrollaría - fue la de cuidar que todas participasen por igual y que hubiera consenso en la toma de decisiones. Este papel democratizador estaba acompañado, además, de una labor caracterizada por la inquieta necesidad de cuidar el sentido, invitando a leer y a reflexionar sobre las propuestas que iban emergiendo para dar respuesta a la problemática de partida (objetivos).

4.3. Reflexión sobre la acción (Fase 3 de LS)

La puesta en marcha de *Natulier*, generó la oportunidad de pensar sobre momentos concretos ocurridos en el desarrollo del mismo por parte de las futuras



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

maestras. En el caso concreto de Celia, el hecho de poder mirar la propuesta a través de los ojos de los niños y niñas le permitió mirarse como docente en cada uno de los momentos que la propuesta llevaba implícitos. A continuación, en la Tabla 2 se extraen las reflexiones más preponderantes y se relacionan con la concepción de “docente como artista”, entendiéndola como la inercia positiva hacia el necesario y sustancial cambio de mirada sobre el quehacer del profesorado. Bajo este nuevo modelo (Pérez Gómez, 2017) los docentes son aprendices permanentes de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para ayudarlos a autodirigirse, a plantearse preguntas relevantes, a afrontar los problemas complejos, etc. Bajo este enfoque el profesorado construye un currículum, una pedagogía y un escenario escolar que ayuda a cada individuo a construirse de manera singular y creativa, a construir los recursos cognitivos y emocionales más poderosos para afrontar la complejidad y la incertidumbre, y por eso lo llamamos arte.

Tabla 2. El/la docente como artista

| Ejes | Reflexiones | El/La docente como artista |
|---|---|---|
| Reacciones iniciales de los niños y niñas | <i>De manera general, el alumnado se aproximaba con recelo, con cuidado. Muchos y muchas unían sus manos, pegándolas al cuerpo, mientras se miraban entre ellos y ellas, así como a las docentes que estuvieron presentes. A continuación observaban las fotos, esperando que algún/a amigo/a realizarse el “primer movimiento”, o esperando mi aprobación como docente a través de miradas o haciendo preguntas del tipo... ¿puedo? ¿se puede tocar?</i> | El arte de mirar el matiz y de darle valor a lo pequeño y cotidiano . |
| Recursos | <i>La mayoría se sentía atraído/a por el barro/arcilla, colocado de forma curiosa sobre círculos negros que ayudaban a resaltarlo. Una vez puestos en juego, usaban el dedo índice para moverlo y pintar la superficie. Este les generaba curiosidad ¿por qué pinta? ¿por qué mancha?</i> | El arte de diseñar contextos que conecten con la curiosidad de la etapa infantil. |

(Continuada)



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

Tabla 2. El/la docente como artista (*Continuada*)

| Ejes | Reflexiones | El/La docente como artista |
|--------------------------|--|--|
| Procesos | <i>La propuesta permitía a los niños y niñas decidir qué hacer y cómo hacerlo: comenzaban a mezclar las “especias”, colocándolas sobre el barro y creando tartas; se abanicaban con las hojas más grandes, las cuales comparaban con las que aparecían en las imágenes; movían las piedras de sitio (agrupándolas en muchas ocasiones); olían en incluso saboreaban el cacao; agitaban las plantas de las cuales se desprendían algunas partes, despertando el juego simbólico, como cuando D. dijo “¡a ver si puedo coger esa mosca!”</i> | El arte de observar el desarrollo de competencias en el alumnado de infantil. |
| Convivencia y conflictos | <i>Para nuestra sorpresa, nos dimos cuenta de que tener un ambiente tranquilo y seguro, con una ratio mucho más baja y una gran cantidad y variedad de recursos, repercutía en la buena convivencia y en la ausencia de conflictos entre el alumnado. Por el contrario sí que observamos evidencias de unión, amistad y respeto, formándose parejas para observar y compartir ideas sobre las fotografías; se compartían lugares de trabajo; se animaban entre ellos y ellas para jugar y participar.</i> | |
| Rol docente | <i>La baja ratio nos permitía escuchar a los niños y niñas de verdad, en un entorno calmado, pudiendo documentar sus procesos de aprendizaje.</i> | El arte de escuchar y de observar |

Estas reflexiones sobre la acción llevadas a cabo por Celia y mediatizadas a través del diario, tuvieron un condicionante significativo gracias a la grabación en vídeo de los momentos de desarrollo de la propuesta, permitiendo visibilizar inercias inconscientes y automáticas, dándoles la oportunidad de transformarlas, o no.

La grabación en vídeo del momento de la acción me permitió ver en qué momento lanzaba preguntas que invitaban al alumnado a pensar y crear una conversación enriquecedora, y en qué momentos debería haber dado un paso atrás y no intervenir, aprendiendo día tras día de las experiencias que me servirán para futuras ocasiones. Además, conseguimos sustituir respuestas robotizadas como “¡Qué bonito!” o “¡Me encanta!” cuando nos

AULA DE ENCUENTRO

experiencias
reflexión
interacción
comunidad



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

mostraban creaciones por cuestiones del estilo, “¿Cómo lo has hecho?”, “¿Qué has utilizado?”, “¿Qué es?” y mensajes como “¡Cuánto esfuerzo has puesto en hacerlo!” que respondan a su necesidad de atención centrando la importancia en los procesos y sus capacidades (D.Reflex-caso).

La documentación pedagógica llevada a cabo por Celia le permitió analizar y valorar procesos que hubieran pasado desapercibidos, como cuando se detuvo a observar cómo uno de los niños, con fama de “inquieto y despistado”, después de dar algunas vueltas alrededor de la propuesta, se detuvo a experimentar con el material, absorto y concentrado para el asombro de las maestras (Figura 4).

Figura 4. La documentación pedagógica ayuda a darle valor a los procesos emergentes de las infancias



El acompañamiento de las tutoras a lo largo de todo el proceso fue otro aliciente para la consolidación del hábito reflexivo de Celia. Con este propósito, las intervenciones que realiza la tutora académica se caracterizan por el cuestionamiento, y de manera concreta por el planteamiento de preguntas que agitan la reflexión sobre la práctica (Bjuland & Helgevold, 2018). El propósito de este *feedback* es



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

que la futura docente vaya construyendo su identidad como docente y desarrolle competencias profesionales para la docencia (Peña y Serván, 2021).

Celia, veo madurez en tu mirada (...). Estás experimentando un rol docente que se sitúa en un segundo plano y deja fluir a la infancia, pero... ¿ese rol debería quedar sólo ahí? ¿Qué debemos hacer como maestras con toda esa información que recogemos sobre la realidad de nuestro grupo? ¿cuál es nuestro compromiso como maestras con todo eso? (Feedback, Tutora académica)

En este acompañamiento suele emerger un diálogo pedagógico, con intercambio de referencias, lecturas, citas, etc. que invitan a la estudiante a darle sentido a su práctica. Para la tutora ésta no es tarea fácil, puesto que tiene que saber qué decir, cómo decirlo y en qué momento, cuidando de hacer atractivas y útiles las aportaciones y dándole relevancia al conocimiento teórico que se trabaja desde la universidad:

Veo que en tus entradas hablas de aquellos temas que te van resonando y aquellos que desde el portafolios voy proponiendo a través de las lecturas, pero echo en falta, considerando el contexto en el que estás, una visibilidad aún mayor de los procesos de los niños y las niñas (...). Te digo esto porque a parte de pequeñas "documentaciones pedagógicas", echo en falta fragmentos de conversaciones de los niños y niñas. Te digo esto porque les escuchamos poco en sus conversaciones espontáneas, y si les escuchamos, éstas se nos olvidan y debería ser al revés, deberíamos anotarlas y guardarlas para así pensar sobre ellas ¿Qué conversaciones se escuchan en la escuela que habitas? ¿En cuáles te centras y en cuáles no? ¿Qué conversaciones escuchas y qué conversaciones no escuchas? ¿Por qué crees que te pasa eso? Estas reflexiones te servirán para seguir analizándote como docente... y recuerda, esto es algo que no termina nunca ¡Ánimo! (Feedback Tutora académica).



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

4.4. Rediseño para la mejora y puesta en práctica en un segundo contexto (Fases 4 y 5 de LS)

Dos días después del desarrollo de Natulier en el contexto de prácticas de Celia, se llevó a cabo la propuesta mejorada por parte de Mónica, la compañera de Celia con la que había diseñado Natulier. Para ello, justo después del desarrollo en el contexto de Celia, ambas se reunieron junto con la TA en el mismo colegio para compartir evidencias de aprendizaje y propuestas de mejora.

Conversamos sobre lo que habíamos observado, vivenciado y experimentado. Qué es lo que nos había hecho sentir y cómo creíamos que se había resuelto todo (...). De forma constructiva hicimos una autocrítica de los fallos que encontramos, de reacciones y situaciones inesperadas. Y es ahí cuando surgieron propuestas de mejora para las próximas sesiones del taller (D.Reflex-caso).

Concretamente acordaron trasladar el *Atelier* a una mesa alargada para así favorecer la comodidad y evitar que los niños y niñas corran alrededor de la propuesta. Asimismo, añadieron fotografías con imágenes inspiradoras (mandalas, imágenes de flores, de paisajes, etc.) alrededor de la propuesta y a la altura de los ojos de los niños y de las niñas para estimular los procesos creativos.

4.5. Repensar la figura de docente en un contexto de aprendizaje en libertad (Fase 6 de LS)

Una vez finalizado el periodo de Prácticum, Celia comenzó la elaboración de su Trabajo Fin de Grado, una investigación individual basada en un foco concreto de interés. Ese foco fue emergiendo en la reflexión final del portafolio de prácticas



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

cuando, tras la experiencia vivida – en compañía de su compañera y tutoras - teorizó sobre el tipo de docente que deseaba ser:

Me gustaría conseguir ser una docente presente, que trabaje la escucha y sepa entender sus palabras y responder a sus necesidades, sin embargo – en muchas ocasiones durante la sesión – he podido observar en la grabación del vídeo que no prestaba verdadera atención a lo que me mostraban y contaban, pues me centraba y miraba de reojo lo que otro alumno/a creaba o “vigilaba” que no ingirieran aquellos elementos que por su olor incitaban a ello (TGF-caso).

Y así fue como poco a poco fue emergiendo la necesidad de seguir pensando en el rol docente, llegando a las siguientes conclusiones:

- La grabación en audio de los momentos de diálogo, como las asambleas, puede ser una gran aliada para trabajar la escucha activa, puesto que se asume la existencia de muchas variables imprevistas que intervienen en la calidad de esta acción tan necesaria.

- Es crucial reconsiderar los tiempos de conversación en asamblea y trasladar esta escucha activa a los tiempos de aprendizaje en libertad (a través del juego libre). De esta forma la docente puede comprometerse y fijarse la meta de acercarse y los juegos de los niños y niñas, escuchar y prestar atención.

Considero que así se puede demostrar a todo el alumnado por igual que los miramos y que son importantes para nosotros, algo muy necesario. Si esto se aplicase a lo largo de una semana, estoy segura de que se podría sacar mucha más información que si en todas las asambleas tratásemos de escuchar a todos/as al mismo tiempo (TGF-caso).

- La escucha no puede centrarse únicamente en la voz, pues el cuerpo – en muchas ocasiones – muestra aquello que no se dice. De esta forma, sería



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

interesante acompañar las grabaciones de audio con vídeo, así podríamos apreciar dónde miran, qué les interesa, qué tocan, cómo lo hacen, con quien juegan o a quién(es) evitan, qué expresiones faciales muestran al jugar o interactuar con los compañeros/as, cuánto tiempo dedica a cada juego, etc.

- El papel de la pareja pedagógica reflexiva (Malaguzzi, 2001) es fundamental. Esta dinámica de compartir multiplica la experiencia y el aprendizaje tanto de la maestra que aprende como de la tutora profesional, pues permite vivir una misma realidad desde dos perspectivas que se nutren mutuamente.

He tenido una gran suerte con mi tutora profesional, porque ésta me ha aportado siempre sus ideas y reflexiones sobre todo lo que ocurría en el aula y era digno de comentar (algo que ocurría constantemente), invitándome a pensar y solicitando mi opinión (TFG-caso).

- Para llegar a ser una docente reflexiva, la elaboración de un diario reflexivo propio y metacognitivo es fundamental. Éste tendría la función de conocer los motivos por los que – quizás de manera inconsciente – se actúa de una determinada manera u otra.

¿Por qué escucho a uno, pero a otro no? ¿Por qué le doy valor a una cosa y a otra no? Las decisiones que tomo, ¿las tomo por mí o pienso en los niños y niñas? ¿Para qué y por qué hago lo que hago en el aula? ¿Lo hago para cumplir con las exigencias burocráticas? ¿Aporta algo a mi alumnado o sólo tiene valor para la perspectiva adulta? (TFG-caso).

4.6. ¿Qué puedo aportar al resto de profesionales de la educación? (Fase 7 de LS)

Para finalizar, Celia elaboró una tabla de rol docente actualizada (Tabla 3, en Anexos) con los nuevos aprendizajes fruto de la reflexión compartida y que compartió



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

en su defensa de TFG. Esta tabla tuvo su primera versión en la fase 2 de Lesson Study (diseño de la propuesta). En ella aparecen en la columna de la izquierda las respuestas hipotéticas que se esperaban por parte de los niños y las niñas en la propuesta diseñada, relacionándolas con las respuestas docentes acordadas por parte de las dos maestras en prácticas que diseñaron la propuesta de manera colaborativa. En fondo gris aparecen las aportaciones añadidas por Celia después de todo el proceso de reflexión y acción vivido.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados presentados en el apartado anterior pretenden visibilizar el potencial formativo que este enfoque de trabajo (Lesson Study) permite en el profesorado. La línea del conocimiento práctico (Pérez Gómez, 2012) nos permite darle entidad y valor a esa reconstrucción, porque es una formación que llega al contexto escolar gracias a ese momento de acción diseñado y pensado por parte de la docente. En el caso concreto de Celia se aprecian tres hallazgos muy relacionados con los objetivos planteados anteriormente y que vemos necesario resaltar:

1. Es importante que los docentes cuenten con espacios y tiempos que les permitan pensarse como docentes, tanto en compañía como en solitario. Los resultados de este estudio evidencian el nivel de profundización y meta reflexión que este proceso indagatorio tiene en el profesorado, permitiendo examinar percepciones y cuestionamientos personales en torno al rol docente (OE1), muchas de ellas inconscientes, internalizadas desde la experiencia escolar (OE2).
2. El proceso de Lesson Study permite construir un curriculum emergente partiendo de las necesidades de las infancias. El hecho de tener como



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

foco el aprendizaje de los niños y las niñas precisa una metodología de enseñanza activa por parte de los/as estudiantes, desterrando así el modelo de estudiante sumiso que reproduce lo que el profesorado le pide. Atendiendo así a sus necesidades evolutivas y respondiendo al reto de facilitar procesos de pensamiento crítico en el alumnado, y manteniendo un equilibrio entre autoridad, acompañamiento y coherencia pedagógica (OE3).

3. Los recursos digitales, tales como la Tablet o la cámara de vídeo, son herramientas valiosas para la investigación en educación, permitiendo la observación a posteriori de diferentes momentos y escenas que conviven de manera simultánea en el momento de la práctica docente y que en la mayor parte de las veces se escapan de la interpretación y análisis docente.

Del mismo modo, quisiéramos hacer hincapié en la aportación que tiene este trabajo en cuanto a rol docente en contextos de aprendizaje en libertad, dejando en evidencia la idea de que es imposible establecer recetas universales para la infinidad de situaciones y contextos en los que los maestros y las maestras desempeñan su labor (OE4). La clave está en la reflexión cíclica y en la sed de mejora constante, siendo las preguntas ¿por qué? ¿para qué? y ¿cómo?, así como la autoobservación las mejores aliadas en este contexto profesional. El proceso de investigación-acción desarrollado a través de la Lesson Study ha permitido comprender que la construcción del rol docente no es un producto acabado, sino una experiencia en permanente elaboración, atravesada por las concepciones personales de autoridad, coherencia y vínculo con las infancias. La estudiante en formación transitó de una visión de la autoridad asociada al control y la vigilancia hacia una concepción más ética y relacional, donde la autoridad se sostiene en la presencia, la escucha y el



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

respeto mutuo (OE1). Este desplazamiento fue posible al reconocer los patrones heredados de su propia biografía escolar y confrontarlos críticamente desde la práctica reflexiva (OE2), descubriendo así como las experiencias pasadas inciden en la acción docente actual. Asimismo, la experiencia de Lesson Study propició un espacio seguro para experimentar la coherencia entre el discurso y la práctica, promoviendo una mirada consciente sobre las propias intervenciones y sobre la necesidad de mantener una actitud de aprendizaje permanente (OE3). En este sentido, el rol docente se resignifica no como figura de control, sino como acompañante que observa, documenta y dialoga con las infancias desde una ética del cuidado. Finalmente, este proceso invita a repensar la profesión docente como un compromiso ético y político con la infancia: construir un rol coherente implica reconocerse en relación con los niños y las niñas, confiar en sus capacidades y sostener una práctica educativa que combine sensibilidad, firmeza y reflexión continua (OE4). De este modo, la Lesson Study se revela no solo como una metodología formativa, sino como una vivencia transformadora que contribuye a la emergencia de un rol docente más consciente, respetuoso y crítico.

Para finalizar, quisiéramos destacar el proceso de Lesson Study llevado a cabo a través de un enfoque innovador al explorar la potencialidad del *tercer espacio* (Zeichner, 2010) como marco de creación de comunidades de aprendizaje profesional en las que confluyen escuela, universidad y formación inicial del profesorado. Sin duda esta experiencia nos invita a seguir profundizando en esta línea ¿pueden las LS favorecer la construcción de saberes compartidos mediante la reflexión conjunta y fomentar relaciones más horizontales entre actores tradicionalmente ajenos y jerarquizados?

Encuentro, ve

6. REFERENCIAS

Abad, J., y de Velasco, Á. R. (2021). La creación simbólica de la infancia en las “instalaciones de juego”: vínculos relacionales entre arte contemporáneo y educación inicial. *Humanidades e innovación*, 8(33), 107-123.

Aguamarina (2015). *Jugar con elementos de la naturaleza. Jugar con elementos de la naturaleza*. Blog: De mi casa al mundo. <https://www.demicasaalmundo.com/blog/12-juegos-con-elementos-de-la-naturaleza/>

Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?*. Octaedro-Rosa Sensat.

Bjuland, R., y Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.026>

Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil*. 39. 5-9.

Kliass, S. (2020). *El arte de poner límites*. ING Edicions, SL.

Kliass, S. (2023). *El arte de dar libertad*. ING Edicions, SL.



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in Lesson Study?
Educational Action Research, 17(1), 95-110.

Macartney, B., Ord, K., y Robinson, L. (2008). Three examples of using discourse analysis in early childhood research. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 11, 137-148.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.

Molinera, M. C. (1996). La metodología de talleres. *Comunidad Educativa*, 235, 21-23.

Muñoz González, L., y Soto, E. (2020). Mahara como red social y portafolio digital en los nuevos contextos de formación inicial docente: un estudio de casos. *Revista de educación a distancia*, 20(6), 1-25.

Peña Trapero, N., y Serván Núñez, M. J. (2021). Acompañar la Lesson Study: Naturaleza y principios para el carácter tutorial de la relación pedagógica. En Pérez Gómez y Soto (Coords.). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.



Recio Díaz, C.; Peña Traperó, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

Pérez Gómez, Á. I., y Soto Gómez, E. (coords.) (2021). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.

Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global* (Vol. 92). Narcea Ediciones.

Rogers, C. R. (1992). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 827-832.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Sheridan, M., Howard, J., y Alderson, D. (2010). *Play in Early Childhood*. Routledge.

Soto, E., Serván, M. J., Peña, N., y Pérez, A. I. (2019). Action research through lesson study for the reconstruction of teachers' practical knowledge. A review of research at Málaga University (Spain), *Educational Action Research*, <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1610020>

Trueba Marcano, B. (1989). *Talleres integrales en educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Ediciones de la Torre.

Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Herder.



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

6. ANEXOS

Tabla 3. Reflexiones sobre rol docente ante respuestas esperadas por niños y niñas

| Respuestas esperadas por los niños y niñas | Acción docente |
|--|---|
| En el preámbulo (asamblea) inicial | |
| Con el sentimiento de emoción no escuchan las preguntas que les lanzamos porque están hablando. | <p>Este sentimiento es más que comprensible y, además implica que van a tener un gran interés en la actividad; por ello lo visualizamos como algo positivo. Además, necesitamos escuchar sus ideas previas por lo que, tras dejar un pequeño tiempo en el que podemos saltar juntos/as intentaremos volver a la calma y, de la forma más lúdica posible (hablando en voz bajita y acercándonos mucho para escucharlos, p.ej.) intentaremos repetir las preguntas para poder recoger la información previa. Contamos que si esto ocurre tendremos que ocupar más tiempo en el preámbulo, pero lo consideramos necesario.</p> <p>Es crucial observarme ante estas situaciones, reflexionando sobre qué trasfondo se encuentra en mí detrás de cada emoción y pensamiento: ¿qué sentimientos me generan?, ¿cómo respondo cuando ocurren?, ¿lo considero comportamientos disruptivos?, ¿qué expresiones faciales o corporales hago?, ¿cómo responde el alumnado en función de mi respuesta?</p> |
| Un niño o niña no responde nunca, decide no hablar o no participar. | <p>Podríamos intentar preguntarle directamente a ese niño o niña.</p> <p>He de cuestionarme: ¿por qué no responde?, ¿conozco su situación familiar, personal y /o forma de ser?, si le pregunto de forma directa ¿estoy forzando una situación negativa para él o ella?, ¿debería quizás, crear un ambiente en el que se encuentre cómodo/a para entonces realizarle preguntas?, ¿quizás esas preguntas no entran en consonancia con los intereses de esa persona?, si le pregunto directamente ¿estoy siendo respetuosa?, ¿lo hago porque se desenvuelva poco a poco por mí?</p> |
| Interrupciones sobre otra temática distinta a la propuesta que derivan en dificultad para poder formalizar las preguntas | <p>Mantendremos silencio y escucharemos las interrupciones durante un tiempo breve, pues consideramos que se abordarán temáticas de interés para el alumnado y, por lo tanto, de interés para nosotras como docentes. Intentaremos, a pesar de ello, que esto ocupe un tiempo breve, pues necesitamos continuar para cumplir con el plan pensado y también respetar los tiempos de concentración e interés del resto del alumnado. También podemos anotar la temática sobre la que hablan y comentarla tras terminar la propuesta pues consideramos necesario y pertinente que se sientan escuchados.</p> <p>He de cuestionarme: ¿se sienten escuchados/as en otro momento?, ¿qué nivel de atención tienen en el hogar?, ¿están aprovechando esa situación porque en otro momento no le escuchamos?, ¿tienen voz en más momentos durante la jornada escolar?, si damos momentos para la conversación ¿los escuchamos realmente?</p> |

(Continuada)



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

6. ANEXOS (Continuada)

| Respuestas esperadas por los niños y niñas | Acción docente |
|---|--|
| Un niño o niña no respeta los turnos de palabra. | Le recordaremos a ese niño o niña que es una norma de asamblea respetar el turno de palabra (algo que sería pertinente aclarar antes de comenzar esta), y que si quiere hablar él o ella debe levantar la mano, o esperar a que sus compañeros hayan terminado. |
| | Me debo preguntar: ¿qué necesidad está demostrando?, ¿he establecido de forma clara la norma?, ¿los he tenido en cuenta en el momento de la aplicación de la norma, haciéndolos partícipes?, ¿entienden qué significan los turnos de palabra y/o por qué son necesarios? |
| Un niño o niña desee volver a su aula o ir a otro ambiente. | No le impediremos irse. Si ese niño o niña quiere volver a su aula o ambiente, tiene permitido hacerlo. |
| | Respetar y ofrecer una libertad de elección supone una consciencia de que los niños y niñas son personas capaces de tomar decisiones. Sin embargo, es crucial que se den opciones pues la verdadera libertad se da dentro de unos límites. Estas opciones deben estar pensadas a consciencia pues generen o bien un juego libre o un momento de aprendizaje con un material y tenga la presencia de una persona adulta que pueda atenderles si lo necesitan. |
| Durante la propuesta en el aula | |
| Un niño o niña coge casi todo el material y no comparte con el resto. | En la mayoría de los casos (siempre que no esté en riesgo la integridad del alumnado), actuaremos de la misma manera. Dejaremos 30 segundos para que el niño o la niña trate de solucionar el conflicto solo. En el caso de pasar 30 segundos y ningún otro niño o niña haya puesto un límite al que ha cogido todo el material, o ese niño/a se haya dado cuenta de que ha hecho algo que hace sentir mal a sus compañeros, actuaremos. |
| | Entonces explicaremos que entendemos que les guste y disfruten del material, pero recordaremos que este pertenece a todo el alumnado que se encuentra trabajando en el aula y, por lo tanto, debe ser compartido. |
| | Es crucial pensar el por qué actúan así, pues es un “patrón” que se repite – en algún momento – con todos los niños y niñas de estas edades. Pueden ser muchos los motivos: necesidad de tener el control sobre su entorno (pues poco a poco descubren su capacidad para influir en él); necesidad de poseer y sentirse dueños/as con el fin de hacer conocido lo desconocido que le rodea; satisfacer necesidades emocionales, puede existir miedo a la escasez por experiencias previas o un deseo de encontrar la respuesta que – por parte de personas adultas – suelen darse: la atención. Aquí debemos cuestionarnos si nuestra respuesta está funcionando como condicionamiento para su comportamiento. |
| | Por otro lado, Montessori cambia la perspectiva ante estas situaciones. En lugar de enseñar a compartir (pues esto puede entenderse como dar lo que yo deseo, y por ello dejar de tener en cuenta mis necesidades, para otorgárselo |

(Continuada)



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

6. ANEXOS *(Continuada)*

| Respuestas esperadas por los niños y niñas | Acción docente |
|--|--|
| | <p>a otro, y por ello sobreponer sus necesidades sobre las propias), se puede dar un pequeño giro de perspectiva y tratarlo como la toma de turnos. Estos pueden estar mediados por relojes de arena, pues así pueden autorregularse de forma autónoma.</p> <p>Debemos entender que no es tarea fácil, pues este es el momento en el que comienzan a desarrollar la empatía, el respeto por los demás, así como las distintas habilidades sociales.</p> <p>En caso de no funcionar, es muy importante que conversemos con el alumnado sobre la problemática, pues de ellos y ellas pueden surgir distintas ideas para establecer normas, que de esta forma serán mucho más respetadas y tenidas en cuenta.</p> |
| Un niño o niña llora porque se ha ensuciado la ropa con los materiales | <p>Volveremos a dejar unos 30 segundos para ver la reacción del niño o la niña, comprobar si por voluntad propia deja de llorar pues ha encontrado una solución o si algún compañero o compañera se acerca a consolarlo y encuentran una solución juntos/as. Si no ocurre así, seremos nosotras quienes nos acercaremos.</p> <p>En ese momento explicaremos que la ropa que usan se va a cambiar en el momento que vuelvan a su aula, pues las familias prepararán una ropa de cambio para ese día (avisada previamente por nosotras) y que la que usarán podrá lavarse y quedarse como nueva.</p> <p>Repensando la respuesta, creo que, si vemos que un niño o niña llora, no tenemos por qué dejarles solos/as 30 segundos; y mi razonamiento principal se basa en, si en lugar de un niño/a, se tratase de un familiar o amigo, ¿esperarías 30 segundos antes de preguntarse qué le ocurre o ir a ayudarlo?</p> <p>Considero que tenemos una perspectiva de la infancia errónea, pues se está mirando “desde arriba”. Esto se relaciona mucho con una frase popular que se suele escuchar, la cual dice “no acudas cada vez que llora, pues lo estarás malcriando.”</p> <p>No puedo estar más en desacuerdo con ello, pues siendo personas lógicas, sabemos que ni los adultos somos capaces de autorregularnos o conocer nuestras emociones y debemos pedir ayuda, pues es importante; ¿cómo podemos exigirle eso a una criatura de 3, 4 ó 5 años?</p> |
| Un niño o niña lanza el material | <p>Dependiendo de cómo lo lance y hacia dónde, podría ser una forma de experimentación, investigación, indagación o curiosidad. Por lo que, si no ha dañado nada o no lo está haciendo de forma negativa, no diremos nada. En el caso de que la acción involucre una intención de daño al material o a los compañeros/as conversaremos con dicho alumno/a recordándole que el material debe ser cuidado en el aula y que el juego deja de ser divertido si hacemos daño a los demás o al material usado.</p> |

(Continuada)



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

6. ANEXOS (Continuada)

| Respuestas esperadas por los niños y niñas | Acción docente |
|--|---|
| | <p>Considero que, en lo que respecta al respeto de los recursos y de los demás, debemos ser muy claras desde el principio con el establecimiento de las normas. Sin embargo, ¿cómo establecemos un límite que permita la investigación con los recursos, pero no los dañe?, ¿dónde se encuentra ese límite?, ¿conocen lo que sí se debe y no se debe hacer con los recursos? Como idea principal para responder estas preguntas, creo que les invitaría a pensar ¿si yo hago eso con el material, se rompe? ¿podrá usarlo otra persona después de mí?</p> |
| Un niño o niña menosprecia el trabajo de otro/a | <p>Podríamos esperar unos 30 segundos para ver la reacción del otro niño, pues puede establecer un límite o tener alguna reacción enriquecedora y de interés de observar, pudiendo así evaluar la resolución de conflictos.</p> <p>En caso contrario, podemos recordar que cada persona puede tener una opinión sobre cada obra de arte, considerándola “bonita”, “fea”, “rara”, “original”, etc. y que lo importante es cómo le parezca a la persona que lo hace. De igual forma, consideramos conveniente recordar cómo hacen sentir las palabras, pues si estas no nos ayudan a sentirnos mejor es conveniente no decirlas, con el fin de comenzar a desarrollar la empatía y el pensar en los sentimientos de las otras personas.</p> <p>Así, también podemos preguntar al resto del alumnado: ¿qué os gusta más de lo que han hecho vuestros compañeros/as? Para fomentar las opiniones y el lenguaje positivo.</p> <p>Es crucial, además de preguntarnos de dónde pueden provenir esos comentarios (pues de forma personal creo que los niños y niñas reproducen lo que ven), debemos mirarnos en el aula ¿Cómo respondo yo a las creaciones del alumnado?, ¿en algún momento realizo ese tipo de comentarios?, ¿qué lenguaje corporal tengo cuando ellos y ellas están creando obras artísticas?, ¿qué expreso con él?</p> |
| Un niño o niña empuja o grita a otro de forma intencionada | <p>Al tratarse de un tipo de agresión directa de forma física, actuaremos y recordaremos que es una norma no dañar a los compañeros/as, tratando de mediar entre los involucrados y buscando mostrar comportamientos que ejemplifiquen la resolución de conflictos y la empatía.</p> <p>Ante ello es crucial hacer un trabajo posterior en el aula, que se puede dar a través de historias narradas, además de una conversación directa con el niño/a que realiza la acción, pues puede que necesite una ayuda con la regulación emocional. Ante ello me puedo preguntar, ¿existe en mi aula un lugar donde puedan autorregularse?, ¿estoy a su disposición para acompañar durante ese momento difícil?, ¿soy un ejemplo de actuación?, ¿cómo actuó cuando me siento estresada o enfadada en el aula?</p> |

(Continuada)



Recio Díaz, C.; Peña Trapero, N.; Becerra Gil, I. R. (2025). Juego libre como herramienta de aprendizaje: reflexiones y desafíos en formación inicial docente a través de Lesson Study. *Aula de Encuentro*, volumen 27 (2), Investigaciones pp. 55-88

6. ANEXOS (Continuada)

| Respuestas esperadas por los niños y niñas | Acción docente |
|---|--|
| Un niño o niña no quiere jugar | En ningún caso le obligaremos a jugar. Le dejaremos mantenerse como quiera durante un tiempo. Si vemos que el alumno/a no observa y tampoco interactúa con el taller, trataremos de “traerlo de vuelta” mediante sugerencias o preguntas sobre este. |
| | Creo que la pregunta esencial que debemos hacernos ante esta situación, ¿entre el taller en contacto con sus intereses y necesidades?, ¿he tenido en cuenta a todo mi alumnado en el momento de creación? |
| Un niño o niña sólo observa | Mantendremos un tiempo en el que le dejaremos solo observar. En ningún caso le obligaremos a moverse, experimentar, jugar o relacionarse. Cuando lleve mucho tiempo observando, le haremos nuevamente las preguntas o le podemos sugerir acercarse a ver qué está haciendo algún compañero/a, con el fin de que encuentre algo que le impulse a actuar. En caso contrario no insistiremos, pues creemos que la observación y el ejemplo es una gran fuente de aprendizaje. |
| | Creo que se debe pensar, ¿cabe lugar que haga preguntas o le sugiera acercarse?, ¿estoy rompiendo un momento de concentración y aprendizaje cuando actúo?, ¿acaso observando no se aprende y se disfruta? |
| Un niño o niña destruye las creaciones de los demás | En este caso, sí que creemos conveniente el actuar e impedir que siga destruyendo las creaciones del resto, recordando al alumno/a que lo realiza la importancia de respetar a las personas, tratando de ejemplificar actitudes de empatía e invitando a buscar una solución que actúe como consecuencia natural de la acción. P. ej: preguntar si puede ayudar a reconstruir lo destruido y hacerlo en caso positivo. |
| | Tal y como ocurría en una situación anterior, debemos preguntarnos si esto es un acto imitado, si busca obtener una respuesta específica como la atención o si es fruto de distintas frustraciones. La respuesta necesita un trabajo con el alumno/a que vaya más allá de la solución en el momento. |
| Un niño o niña nos pregunta qué hacer | No le diremos en ningún momento lo que tiene que hacer, le haremos preguntas sobre qué cree él o ella que puede hacer, qué ha observado que hay, etc. |
| | Debemos cuestionarnos si esta pregunta nos muestra una falta de autonomía, una inseguridad en el entorno o si en el resto de los ámbitos de su vida está acostumbrado/a a recibir una indicaciones claras y constantes sobre lo que debe hacer. |