

El juego en la primera infancia

Mequè Edo
Sílvia Blanch
Montserrat Anton
(coordinadoras)

Octaedro
Recursos



El juego en la primera infancia

Recursos

Mequè Edo
Sílvia Blanch
Montserrat Anton
(coordinadoras)

El juego en la primera infancia

Octaedro 

COLECCIÓN RECURSOS, Nº 154

Título original: *El joc a la primera infància*, Octaedro, 2016

Traducción del catalán: Marta Breu

Primera edición en papel: julio de 2016

Primera edición: septiembre de 2016

© Mequè Edo, Silvia Blanch y Montserrat Anton (coordinadoras)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-840-3

Diseño, producción y digitalización: Editorial Octaedro

Fotografía de la cubierta: © Mequè Edo

Introducción: el juego en la primera infancia

Mequè Edo, Sílvia Blanch y Montserrat Anton

En la titulación de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona existe la tradición de compartir visiones, conocimientos y experiencias entre el profesorado que se vincula a estos estudios. Esta tarea no es nada fácil, puesto que el profesorado universitario se organiza en departamentos por áreas de conocimiento a menudo demasiado parceladas y aisladas. Precisamente para paliar este hecho, pero también para conocernos mejor unos a otros y conseguir que nuestros discursos en el aula sean más coherentes y vinculados, durante el curso 2013-2014 impulsamos, desde la Coordinación del grado de Maestro de Educación Infantil, un seminario interno en el que invitamos al profesorado de las diferentes áreas a presentar su mirada sobre un tema que nos pertenece a todos.

¿Qué tema podría ser tan transversal que abarcara todas las asignaturas del grado? ¿Qué tema podía ser lo suficientemente importante como para dedicarle todo un curso de reflexión? Pues, sí, evidentemente, el juego es el tema en que confluimos fácilmente el profesorado de todos los departamentos que intervienen en estos estudios.

Una vez escogido el tema invitamos a los profesores a realizar una presentación sobre: ¿Cómo interviene el juego en la educación de los niños menores de seis años desde la mirada propia de tu área de conocimiento?

También invitamos a expertos externos a la Universidad. La riqueza de las aportaciones a este seminario y el debate que se generó fueron espectaculares. A la vez que aprendíamos unos de otros, detectábamos puntos en común que nos reafirmaban en los conocimientos y las teorías que ya teníamos, pero también aparecían discrepancias y pequeños desacuerdos que nos conducían a comparar, discutir, argumentar, leer de nuevo y aclarar tanto las miradas particulares como las conjuntas, que finalmente compartiríamos con nuestro alumnado y con los maestros en activo.

Desde Coordinación, al constatar el éxito de la experiencia, dimos un paso más y pedimos a los diferentes ponentes que escribieran un capítulo para poder realizar un libro. Así, lo que vais a encontrar a continuación es un conjunto de aportaciones que, si bien cada una se explica por sí misma, adquieren más fuerza y coherencia al completarse con las miradas anteriores y las siguientes. Os presentamos, pues, la visión que tenemos del juego en la primera infancia en el Grado en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Tras esta contextualización, sintetizamos brevemente el contenido de cada capítulo.

El capítulo 1 está escrito por la catedrática Maite Garaigordobil, del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Universidad del País Vasco. Con el título «Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil» nos presenta un programa de juego dirigido a niños y niñas de 4 a 6 años que ha sido evaluado experimentalmente. El programa de intervención se estructura a partir de

juegos cooperativos y creativos, y tiene como finalidad estimular el desarrollo social y afectivo-emocional y la creatividad infantil.

El capítulo 2 lo escribe Oriol Ripoll, especialista en juegos y colaborador de prácticamente todas las universidades catalanas. Es comisario de proyectos culturales, autor de más de 15 libros, colaborador de *La Vanguardia*, de RAC1, TV3 y TVE, entre otros medios. En su texto «Un juego para cada necesidad» analiza qué hacemos cuando jugamos y qué características presenta esta actividad a la que llamamos *jugar*. También nos plantea qué hace que un juego sea un juego y acaba detallando qué es lo que se debe tener en cuenta a la hora de diseñar experiencias de juego.

El capítulo 3 lo escriben las doctoras Sílvia Blanch e Isabel Guibourg, del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la UAB. Con el título «El juego: herramienta de desarrollo y aprendizaje» pretende descubrir las distintas dimensiones del juego para seguir profundizando en él. Se responde a preguntas como: ¿Qué es el juego? ¿Por qué juegan los niños? ¿Qué potencialidades tiene el juego? ¿Qué tipos de juego existen? ¿Qué implica jugar? Concluye, entre otras cosas, con la convicción de que jugar es un derecho y una necesidad.

El capítulo 4 lo han escrito dos maestras con intensas trayectorias profesionales: Lidia Esteban y M. Luisa Martín, maestras de parvulario y de escuela maternal respectivamente. Su texto, titulado «Cuando el juego es un eje principal del proyecto de escuela», está repleto de ejemplos de situaciones de juego que comportan aprendizajes. Su texto está impregnado del significado profundo de frases como estas: «Los niños juegan por una motivación interna» o «El juego es la forma natural de aprender».

El capítulo 5 lo escribe la doctora Mequè Edo, del Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales de la UAB. El texto, con el título «Mirada matemática sobre los juegos en la infancia», nos propone conocer tres tipologías de juego –el juego exploratorio, el juego simbólico y el juego reglado–, a la vez que nos hace dar cuenta de los vínculos y conexiones que existen con determinados contenidos matemáticos, conceptuales y procedimentales. También nos ofrece ejemplos de actividades y orientaciones didácticas para disfrutar y aprender jugando.

El capítulo 6 lo escriben las doctoras Neus Real, M. Rosa Gil y Anna Juan con la profesora Cristina Correro, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales de la UAB. En el título «Juego, lengua y literatura: de la oralidad a la multimodalidad» se analiza la relación entre el juego, la lengua oral y la literatura tradicional mediante la interacción personal. Más adelante esta relación se amplía a la interacción y el juego entre el niño, el adulto y el libro como soporte en una consideración triple: los vínculos del juego con los libros para primeros lectores, con los álbumes ilustrados y, finalmente, con la literatura digital, en que la interacción se produce directamente entre el individuo y la pantalla.

El capítulo 7 lo escriben las doctoras Lurdes Martínez, Montserrat Anton y la psicóloga Sílvia Palou, del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UAB. El capítulo, con el título «El juego corporal como base de todos los juegos», parte de la idea de que el juego en general, y el juego corporal en particular, es una

necesidad fundamental para el niño y le ayuda a desarrollarse a nivel global. A partir de esta premisa nos acompañan a reflexionar sobre la influencia de una buena selección de espacios y materiales en el juego motor. También reflexionan sobre la importancia del papel del adulto en este proceso.

El capítulo 8 está escrito por la doctora Pilar Comes Solé, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales de la UAB. Con el título «El juego y el descubrimiento del entorno», nos muestra que para ella el juego es la esencia de la vida. Nos habla también del juego como construcción social y cultural y del entorno y las experiencias de vida como objeto de juego. Concluye su escrito pidiendo el regreso a una cultura de la esencialidad en cuanto al juego en la etapa infantil.

El capítulo 9 lo escriben las doctoras Laia Viladot y Jèssica Pérez-Moreno, del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UAB. En este capítulo, titulado «Pon, pon, dinerito en el bolsón: un paseo por el juego musical en la etapa infantil», nos comunican que entienden el juego como un medio a partir del cual se propicia y apoya el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional. También defienden que el juego no es vital para la supervivencia del cuerpo, pero sí para la supervivencia psicológica del ser humano. Nos presentan y desarrollan la importancia del juego comunicativo con los mimos y juegos de falda; también de los juegos de experimentación sonora y otras tipologías de juegos musicales. Una de sus conclusiones es que el juego musical que todos desarrollamos de forma natural e intuitiva es la cuna de la educación musical.

El último capítulo, «A modo de conclusión», lo escribimos las tres coordinadoras del libro, Montserrat Anton, Silvia Blanch y Mequè Edo. En él realizamos una síntesis de los aspectos más relevantes de los diferentes capítulos, incidiendo de forma especial en los aspectos didácticos y pensando en nuestros lectores, es decir, pensando en las maestras y los educadores, pero sobre todo pensando en los niños y niñas que podrán jugar, aprender y disfrutar porque los adultos que los atienden conocen con profundidad la importancia del juego en la primera infancia.

1. Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil

Maite Garaigordobil



Introducción

En este capítulo se presenta un programa de juego dirigido a niños y niñas de Educación Infantil (4-6 años) que ha sido evaluado experimentalmente: el programa Juego 4-6 años (Garaigordobil, 2007). El programa de intervención se estructura con juegos cooperativos y creativos, y tiene como finalidad estimular el desarrollo social, afectivoemocional y la creatividad infantil. En primer lugar, se expone la fundamentación teórica de la propuesta, después se describe el programa de juego cooperativo y finalmente se informa de los resultados del estudio que evaluó sus efectos en diversos factores del desarrollo infantil.

Fundamentación teórica de la propuesta de intervención

Esta propuesta de intervención se fundamenta teóricamente sobre las conclusiones que se derivan de los estudios que se han realizado sobre el juego infantil, y desde los que se ha confirmado que el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano, ya que contribuye de forma relevante al desarrollo psicomotor, intelectual, social y afectivoemocional (Garaigordobil, 2003; Piaget, 1945/1979; Vigotski, 1933/1982; Wallon, 1941/1980).

¿Qué define el juego infantil? ¿Qué lo diferencia de lo que no es juego? ¿Qué concepto de juego subyace a esta propuesta de intervención? Desde esta línea de intervención psicoeducativa se enfatizan cinco elementos definitorios del juego:

- **El juego es siempre una fuente de placer**, el placer es una característica por antonomasia del juego y, si no hay placer, no es juego.
- **El juego es libertad**, ya que la característica psicológica principal del juego es que se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección. Es el paradigma de la autodecisión, de lo no coercitivo. El juego es una actividad voluntaria, libremente elegida y no admite imposiciones externas. El niño debe sentirse libre para actuar como quiera, libre para elegir el personaje que desea representar, los medios con los que realizarlo, libre para decidir lo que representarán los objetos...
- **El juego es sobre todo un proceso**, el juego es una finalidad sin fin, sus motivaciones y metas son intrínsecas, y si entra el utilitarismo o se convierte en un medio para conseguir un fin, pierde el carácter de juego.
- **La ficción es un elemento constitutivo del juego**, jugar es hacer el «como si» de la realidad, teniendo conciencia de esa ficción; por consiguiente es la actitud no literal, el tratamiento no literal de un recurso (utilizar un palo como caballo, una cuchara como avión...) lo que permite al juego ser juego.
- **El juego es una actividad seria**, porque es una prueba para la personalidad infantil; por los aciertos en el juego los niños y las niñas elevan su autoestima, es un mecanismo de autoafirmación de la personalidad infantil, como lo es el trabajo para el adulto.

Desde el punto de vista del **desarrollo psicomotor**, el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. La fuerza, el control muscular, el equilibrio, la percepción y la confianza en el uso del cuerpo están presentes en las actividades lúdicas y se incrementan con la práctica. Gracias a los juegos de movimiento que los niños y las niñas realizan desde los primeros años (juegos con el cuerpo, con los objetos y con los demás), construyen esquemas motores simples que ejercitan al repetirlos; progresivamente se van perfeccionando, integrando unos con otros, y van ganando complejidad. Estos juegos fomentan el desarrollo de las funciones psicomotrices, es decir, de la coordinación motriz y la estructuración perceptiva.

Gracias a los juegos de movimiento como jugar con la pelota, con los aros, con los zancos, con patines, trepar a los árboles, correr tras el compañero, revolcarse, lanzar piedras, construir con bloques de madera, modelar con barro o plastilina, jugar con la cuerda, con la goma, con los columpios, con los triciclos, las bicis...:

- Descubren sensaciones nuevas.
- Coordinan los movimientos de su cuerpo, que se tornan progresivamente más precisos y eficaces (coordinación dinámica global, equilibrio...).
- Estructuran la representación mental del esquema corporal, el esquema de su cuerpo.
- Exploran sus posibilidades sensoriales y motoras, ampliando estas capacidades.
- Se descubren a sí mismos en el origen de las modificaciones materiales que provocan cuando modelan, construyen...
- Van conquistando su cuerpo y el mundo exterior.
- Obtienen intenso placer.

Desde el punto de vista del **desarrollo intelectual**, el juego estimula las capacidades del pensamiento y la creatividad. Los estudios que han analizado las conexiones entre el juego y el desarrollo intelectual permiten concluir que:

- El juego es un instrumento que desarrolla las capacidades del pensamiento. Primero estimula el pensamiento motor, después el pensamiento simbólico representativo y, más tarde, el pensamiento reflexivo, el razonamiento.
- El juego es una fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo potencial.
- El juego es un estímulo para la atención y la memoria, que se amplían al doble.
- El juego fomenta el descentramiento cognitivo, porque en el juego los niños van y vienen de su papel real al rol, y además deben coordinar distintos puntos de vista para organizar el juego.
- El juego origina y desarrolla la imaginación, la creatividad. El juego es siempre una actividad creadora, un trabajo de construcción y creación; incluso cuando los niños juegan a imitar la realidad la construyen internamente. Es un banco de pruebas donde experimentan diversas formas de combinar el lenguaje, el pensamiento y la fantasía.

- El juego estimula la discriminación fantasía-realidad. En el juego realizan simbólicamente acciones que tienen distintas consecuencias que las que tendrían en la realidad, y ello es un contraste fantasía-realidad.
- El juego potencia el desarrollo del lenguaje. Por un lado están los juegos lingüísticos (desde las vocalizaciones del bebé a los trabalenguas, canciones...). Por otro lado, el hecho de que para jugar el niño necesita expresarse y comprender, nombrar objetos... Esto abre un enorme campo de expansión lingüística, sin desestimar el hecho de que los personajes implican formas de comportamiento verbal, lo que comporta un aprendizaje lingüístico.
- La ficción del juego es una vía de desarrollo del pensamiento abstracto. Los juegos simbólicos inician y desarrollan la capacidad de simbolizar, que está en la base de las puras combinaciones intelectuales. En el juego simbólico se produce por primera vez una divergencia entre lo semántico (caballo) y lo visual (palo) y por primera vez se inicia una acción que se deriva del pensamiento (cabalgar) y no del objeto (golpear). Y esta situación ficticia es un prototipo para la cognición abstracta.

Desde el punto de vista de la **sociabilidad**, el juego es un importante instrumento de comunicación y socialización. El juego es uno de los caminos por los cuales los niños y las niñas se incorporan orgánicamente a la sociedad a la que pertenecen. A partir de las investigaciones que han analizado las contribuciones del juego al desarrollo social sabemos que en los *juegos de representación* (que los niños realizan desde temprana edad y en los que representan el mundo social que les rodea):

- Los niños descubren la vida social de los adultos y las reglas con las que se rigen estas relaciones.
- Se comunican e interactúan con sus iguales y amplían su capacidad de comunicación.
- Desarrollan de forma espontánea la capacidad de cooperar (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común).
- Evolucionan moralmente, ya que aprenden normas de comportamiento.
- Se conocen a sí mismos formando su «yo social» a través de las imágenes que reciben de sí mismos por parte de sus compañeros de juego.

En relación con los *juegos de reglas* (juegos intelectuales de mesa como el parchís, la oca..., juegos sensoriomotores con reglas objetivas, etc.), los estudios concluyen que estos juegos son aprendizaje de estrategias de interacción social, facilitan el control de la agresividad e implican un ejercicio de responsabilidad y democracia. Y, de los *juegos cooperativos* (juegos que implican dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común), se ha evidenciado que:

- Promueven la comunicación, aumentan los mensajes positivos entre los miembros del grupo y disminuyen los mensajes negativos.

- Incrementan las conductas prosociales (ayudar, cooperar, compartir...) y las conductas asertivas en la interacción con iguales.
- Disminuyen conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez...).
- Potencian la participación en actividades de clase y la cohesión grupal, mejorando el ambiente o clima social de aula.
- Mejoran el concepto de uno mismo y de los demás.

Desde el punto de vista del **desarrollo afectivoemocional**, el juego es un instrumento de expresión y control emocional. Diversos estudios que han analizado las conexiones entre juego y desarrollo afectivoemocional concluyen que el juego promueve el desarrollo de la personalidad, el equilibrio afectivo y la salud mental, ya que:

- El juego es una actividad placentera que genera satisfacción emocional, en la que el niño o la niña obtiene placer, entretenimiento y alegría de vivir. El juego es una fuente de placer de muy distintas naturalezas: placer de crear, placer de ser causa y provocar efectos, placer de hacer lo prohibido, placer por el movimiento, placer de destruir sin culpa...
- El juego de representación (también denominado *protagonizado*, *dramático*, *simbólico*...) le permite la asimilación de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas experiencias. Los niños representan experiencias felices como un cumpleaños o la fiesta del pueblo, pero también representan experiencias que les han resultado difíciles, penosas, traumáticas, como una hospitalización con operación, la entrada en la escuela, el nacimiento de un hermano... Los niños suelen repetir incansablemente la situación que han sufrido, pero invirtiendo el papel, tornando activo lo sufrido pasivamente, convirtiéndose en el médico o la médica que opera, o en la maestra que indica instrucciones. Y esta repetición simbólica de la experiencia sufrida le permite descargar la ansiedad que esta le ha creado.
- El juego posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil. Por un lado es un medio de expresión de la sexualidad que se evidencia en los juegos de médicos, de novios... y, por otro lado, es un medio de expresión de la agresividad que encuentra una vía constructiva de salida en los juegos de luchas ficticias, dramatizando animales salvajes, golpeando el barro con el que se está modelando figuras...
- El juego es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos. Al organizar el juego, con frecuencia emergen conflictos que los niños y las niñas resuelven para poder jugar. Además, en muchas representaciones ponen de relieve conflictos entre los personajes que se resuelven al final de la dramatización, y todo ello dota a los niños de estrategias cognitivas de resolución de conflictos sociales.

- El juego cooperativo estimula la capacidad de empatía, la capacidad para hacerse cargo de los estados emocionales de otros seres humanos y de responder positivamente a los mismos.

En síntesis, la evidencia empírica ha puesto de relieve que el juego permite al niño desarrollar su pensamiento, satisfacer necesidades, explorar y descubrir el goce de crear, elaborar experiencias, expresar y controlar emociones, ampliar los horizontes de sí mismo, aprender a cooperar..., por lo que se puede afirmar que estimular la actividad lúdica positiva, simbólica, constructiva y cooperativa en contextos escolares es sinónimo de potenciar el desarrollo infantil.

Descripción del programa de juego cooperativo

Objetivos del programa de juego

Las actividades que configuran el programa de juego cooperativo y creativo tienen dos grandes objetivos generales. En primer lugar, pretenden potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas que no presentan dificultades en su crecimiento, incidiendo especialmente en diversos aspectos socioemocionales y en el desarrollo de la creatividad. En segundo lugar, estos programas tienen una función terapéutica, ya que con estas experiencias de juego se intenta integrar socialmente a niñas y niños que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros y/o dificultades en otros aspectos de su desarrollo. En un plano más concreto los programas tienen diversos objetivos específicos que se exponen en el cuadro 1.

<p>Potenciar el desarrollo de factores de la socialización estimulando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el conocimiento de los niños entre sí, el incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal; • las relaciones amistosas intragrupo; • las habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...; • un aumento de conductas sociales facilitadoras de la socialización (conductas de liderazgo, jovialidad, ayuda, respeto-autocontrol, asertivas), así como una disminución de conductas perturbadoras para la misma (conductas agresivas, pasivas, de ansiedad-timidez, de apatía-retraimiento...); • la conducta prosocial: relaciones de ayuda y capacidad de cooperación (dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes); • el desarrollo moral: aceptar normas sociales relacionadas con las instrucciones de los juegos (turnos, estructura cooperativa, roles...) y con las normas de las que el grupo se dota para la realización de los juegos...
<p>Favorecer el desarrollo emocional promoviendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la identificación de variadas emociones; • la expresión de emociones a través de la dramatización, las actividades con música-movimiento, el dibujo y la pintura; • la comprensión de las diversas causas o situaciones que generan emociones positivas y negativas; • el afrontamiento o resolución de emociones negativas; • el desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos; • la mejora del autoconcepto...
<p>Estimular el desarrollo de factores intelectuales tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la creatividad verbal, gráfica, constructiva, social y dramática; • la atención, concentración; • la memoria;

- la capacidad de simbolización...

Cuadro 1. Objetivos del programa de juego.

Características de los juegos cooperativos y creativos

En su conjunto, los juegos que contienen los programas estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza y el desarrollo de la creatividad, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Los juegos seleccionados para configurar este programa tienen cinco características estructurales:

- **La participación**, ya que en estos juegos todos los miembros del grupo participan, no hay nunca eliminados, ni nadie que pierda. El objetivo consiste en alcanzar metas de grupo, y para ello cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego.
- **La comunicación y la interacción amistosa**, porque todos los juegos del programa estructuran procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar... Los juegos de este programa estimulan la interacción amistosa multidireccional entre los miembros del grupo, la expresión de sentimientos positivos con relación a los otros, para progresivamente potenciar procesos de cooperación.
- **La cooperación**, ya que muchos juegos del programa estimulan una dinámica relacional que conduce a los jugadores a proporcionarse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, a una meta de grupo. Los resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiosos para el resto de los compañeros con los que está interactuando. Cada jugador contribuye con su papel, y este papel lleno de significado es necesario para la consecución del juego. Esta situación genera un sentimiento de aceptación en cada individuo del grupo que influye positivamente en su propio autoconcepto, mejorando también la imagen que tiene de los demás.
- **La ficción y creación**, porque en los juegos del programa se juega a hacer el «como si» de la realidad; como si fuéramos pintores, magos, fantasmas, mariposas, robots, ciegos..., así como a combinar estímulos para crear algo nuevo, por ejemplo, unir partes del cuerpo de diversos animales para configurar un animal de fantasía....
- **La diversión**, ya que con estos juegos tratamos de que los miembros del grupo se diviertan interactuando de forma positiva y constructiva con sus compañeros de grupo.

El programa de juego que se plantea intenta fomentar el apoyo mutuo entre los compañeros, promoviendo la actitud de compartir con los demás, mejorando la autoestima y el respeto por los otros. La finalidad de esta experiencia es enseñar a los niños y las niñas a resolver conflictos de una forma constructiva, y para ello genera

situaciones en las que los jugadores se sienten aceptados, y pueden participar divirtiéndose (Orlick, 1986, 1990).

Clasificación de los juegos del programa

El programa se configura con 140 juegos que estimulan la comunicación, la conducta prosocial y la creatividad en distintas dimensiones. Las actividades de los programas se distribuyen en dos grandes módulos o tipos de juegos:

- Juegos de comunicación y conducta prosocial: juegos de comunicación y cohesión grupal, juegos de ayuda-confianza y juegos de cooperación.
- Juegos de creatividad estructurados a partir de interacciones cooperativas: juegos de creatividad verbal, graficofigurativa, plasticoconstructiva y dramática.

En el módulo de «**Juegos de comunicación y conducta prosocial**», las actividades incluidas en la categoría de *juegos de comunicación y de cohesión grupal* tienen por finalidad estimular la comunicación intragrupo y el sentimiento de pertenencia grupal. En estas actividades se potencia la escucha atenta al otro, la atención activa no solo para comprender, sino también para estar abierto a las necesidades y sentimientos de los demás. Tanto los juegos que implican formas de comunicación no verbal como verbal suponen innumerables experiencias para la estimulación de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo, y favorecen nuevas posibilidades de comunicación y unas relaciones más cercanas y abiertas.

Dentro de la categoría de *juegos de ayuda y confianza* hay juegos que generan situaciones relacionales en las que los miembros del grupo se ayudan mutuamente, porque la dinámica de la actividad lúdica propone este tipo de acción para poder seguir jugando. Con estos juegos se pretende estimular en los niños la capacidad de observación de las necesidades de los otros y de responder positivamente a ellas, lo cual mejora tanto las relaciones de ayuda entre los miembros del grupo como la imagen de sí mismos. Además, en esta categoría se incluyen actividades lúdicas que estimulan la confianza en uno mismo y en los demás, porque, desde esta perspectiva, fomentar la confianza en el grupo es un requisito para que se den las actitudes solidarias necesarias que permitan posteriormente procesos de cooperación grupal, desde la conceptualización que se ha dado de cooperación.

Los *juegos de cooperación* incluyen juegos que estimulan situaciones relacionales, en las cuales los miembros del grupo se ayudan mutuamente para contribuir a un fin común. Son juegos en los que la colaboración entre los jugadores es un elemento esencial para la realización de la actividad, ya que sin ella no es posible llegar a la meta del juego. Estimular en los niños la capacidad de cooperación es uno de los objetivos principales de este programa, y estos juegos, que tienen en su base la idea de participar, aceptarse y cooperar divirtiéndose, suponen un paso más en el proceso de superar las relaciones competitivas, ya que desarrollan la capacidad del individuo para cooperar y compartir.

Dentro del módulo de «**Juegos de creatividad**», la categoría de juegos de *creatividad verbal* contiene actividades que fomentan la comunicación verbal y los hábitos de

escucha activa, el desarrollo del lenguaje, la capacidad para razonar con palabras, la capacidad para crear con ellas, y permiten desarrollar varios indicadores de la *creatividad verbal* (fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad...). La categoría de juegos de *creatividad dramática* contiene actividades lúdicas que posibilitan una vía de autoexpresión integral de la personalidad infantil, a través de la ficción dramática. Son un instrumento de crecimiento individual, porque al potenciar la libre expresión favorecen el equilibrio emocional. La finalidad de estos juegos no es lograr una representación bien hecha, sino conseguir que los niños y las niñas pasen de una fase pasiva de escucha a otra más activa, de interpretación y de creación. Para ello se les ofrece la posibilidad de expresarse mediante los personajes, y esto les ayudará a ejercitar el mecanismo de expresión de su propia persona.

Los *juegos de creatividad graficofigurativa*, fomentan la comunicación, los hábitos de escucha activa, la cooperación y la creatividad a través del dibujo y la pintura (fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, fantasía...). Y en la categoría de *juegos de creatividad plasticoconstructiva* los jugadores deben ponerse de acuerdo sobre qué van a construir con los materiales que han recibido, de modo que se potencia la creatividad plasticoconstructiva en indicadores como originalidad, transformación, fantasía... Además de los procesos de comunicación verbal implicados que estimulan los hábitos de escucha activa y la toma de decisiones, las actividades incluidas en esta categoría potencian la capacidad de síntesis y la cooperación en tareas cognitivas que implican combinar estímulos para construir nuevos objetos, nuevos productos...

Con la finalidad de ejemplificar los juegos del programa, a continuación se presenta una ficha técnica del juego «Un camino con obstáculos» de esta propuesta de intervención (Garaigordobil, 2007).



Figura 1. Niños y niñas jugando a «Un camino con obstáculos».

Objetivos: Comunicación, ayuda, empatía.		
Desarrollo afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Placer de ayudar y ser ayudado, placer de llegar a la meta. • Control emocional: afrontamiento y superación de sentimientos de inseguridad y temor derivados de desplazarse a ciegas. • Empatía hacia los estados emocionales de otro ser humano: sensibilidad hacia las personas invidentes. • Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. 	
Desarrollo social	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal: expresión y hábitos de escucha activa. • Conductas de ayuda: para facilitar el desplazamiento del invidente. 	
Desarrollo intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Simbolización. • Atención. 	
Desarrollo psicomotor	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones psicomotrices: orientación espacial, noción de dirección sin referencia visual, esquema corporal, percepción auditiva. 	
Descripción de la actividad		
<p>Los jugadores se agrupan por parejas; uno representa a un ciego y el otro a un guía. El aula se dispone llena de objetos que representan obstáculos. El guía debe ayudar a su compañero ciego a desplazarse por el aula mediante instrucciones verbales de orientación espacial (adelante, a la derecha, a la izquierda, atrás...) hasta llegar a una meta señalada previamente. Cuando la pareja llega a la meta, cambian los roles y se desplazan hasta la línea de salida. Se sugiere realizar el juego al final del último curso de Educación Infantil. Si se realiza el juego en un nivel de edad anterior, el guía da la mano al ciego para ayudar en su desplazamiento.</p>		
Debate		
<p><i>¿Cómo os habéis sentido en este juego? ¿Ha sido divertido? ¿Habéis tenido miedo a desplazaros a ciegas por el aula, en la que había muchos obstáculos con los que podíais chocar? ¿Qué habéis sentido al ayudar a vuestro compañero? ¿Y al ser ayudados por él? ¿Os habéis chocado mucho? ¿Cómo os habéis sentido cuando esto ha sucedido? ¿Cómo pensáis que se sienten las personas que no pueden ver?</i></p>		
Materiales: 1 venda para los ojos por jugador.	Tiempo: 30 minutos	Estructura grupal: PR

Cuadro 2. Ficha técnica del juego «Un camino con obstáculos».

Procedimiento de aplicación del programa con un grupo

La aplicación del programa de juego con un grupo implica tres fases. En primer lugar, la fase de evaluación pretest que se lleva a cabo durante las primeras semanas del curso escolar. En esta fase se opera una evaluación que tiene por finalidad explorar diversas variables del desarrollo infantil, sobre las que se hipotetiza que el programa va a tener un efecto positivo (comunicación intragrupo, conducta prosocial, conductas sociales negativas, autoconcepto, creatividad verbal, gráfica...). En segundo lugar, se desarrolla la intervención, que consiste en la ejecución de una sesión de juego semanal de 75 minutos durante todo el curso escolar. La sesión de juego se configura con una secuencia de 2/3 actividades lúdicas cooperativas y sus subsiguientes debates. Cada sesión contiene una fase de apertura, una fase de desarrollo de la secuencia de juego y una fase de cierre. La intervención se realiza en el mismo espacio físico, un aula grande libre de obstáculos, y el

mismo día y hora de la semana. La experiencia de juego la dirige un adulto que suele ser la profesora habitual del grupo con la colaboración de una persona observadora. Finalmente, en tercer lugar, durante las últimas semanas del curso escolar se opera nuevamente una evaluación posttest aplicando los mismos instrumentos que en el pretest, con la finalidad de evaluar el cambio en los factores del desarrollo objeto de evaluación.

Resultados del estudio empírico de evaluación del programa

El programa, dirigido a niños y niñas de Educación Infantil (Garaigordobil, 2007), se validó experimentalmente a través de un estudio realizado con 86 participantes de 5 a 6 años de edad, distribuidos en cinco grupos. De los 86 niños y niñas que componen la muestra, 53 fueron expuestos al programa de juego (tres grupos) y 33 desempeñaron la condición de control (dos grupos). La intervención consistió en la realización de una sesión de juego cooperativo semanal de 75 minutos de duración durante todo el curso escolar. La evaluación del programa confirmó que esta experiencia había estimulado significativamente una mejora de factores del desarrollo psicomotor, intelectual, social y afectivoemocional.

Desde el punto de vista del **desarrollo socioemocional**, el programa estimuló un aumento de:

- la conducta prosocial altruista con los compañeros del grupo,
- la capacidad de resolución prosocial de problemas interpersonales,
- la normatividad o conocimiento y cumplimiento de las normas sociales indicadas por los adultos,
- la madurez afectiva o capacidad para dar respuestas afectivas acordes al nivel evolutivo.

Desde el punto de vista del **desarrollo cognitivo y psicomotor**, el programa promovió un aumento de:

- la inteligencia verbal (CI verbal) y de la inteligencia global (CI global),
- factores de madurez neuropsicológica (fluidez verbal),
- la coordinación sensomotriz,
- la creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad),
- la creatividad graficofigurativa (abreacción, elaboración, fluidez, originalidad),
- conductas y rasgos propios de las personalidades creadoras.

En síntesis, los resultados obtenidos en la evaluación del programa apuntan en la misma dirección que otros estudios que han confirmado los efectos positivos del juego en diversos factores del desarrollo social, emocional y del pensamiento creativo. El trabajo desarrollado aporta evidencia empírica de las contribuciones del juego cooperativo-creativo al desarrollo infantil y ha permitido sistematizar una herramienta lúdica de intervención para estimular el desarrollo humano en estas etapas evolutivas. Además, los

resultados ratifican la perspectiva de muchos profesionales de la psicología y la educación que enfatizan la inclusión de actividades lúdicas grupales como instrumento preventivo y de desarrollo en contextos clínicos y educativos.

Referencias bibliográficas

- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide [Manual de Fundamentación teórica de los Programas Juego].
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4-6 años*. Madrid: Pirámide.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular [original publicado en 1978].
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear. Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica [original publicado en 1945].
- Vigotski, L. (1982). «El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño», *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49 [traducción de R. Grasa de la conferencia dada por Vigotski en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn Leningrado en 1933].
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique [original publicado en 1941].
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa [original publicado en 1971].

2. Un juego para cada necesidad

Oriol Ripoll



Introducción

Existe un consenso generalizado de que el juego es una herramienta educativa que permite trabajar con un alto nivel de motivación y con una metodología que combina experimentación, toma de decisiones y análisis de las consecuencias. Sin embargo, muchas veces el juego entra en la vida del aula con calzador y el educador se siente con pocos recursos para hacer vivir cada una de las experiencias educativas como si fueran juegos. Para dar respuestas a las preguntas que puedan plantearse los docentes, a lo largo de este capítulo analizaremos qué características deben presentar las actividades que se propongan para que sean vividas como juegos y qué debe realizar el educador para transformar los juegos que conocen en herramientas que respondan a sus necesidades.

Empecemos haciendo una lista

A menudo, cuando hablamos de juegos hacemos una mezcla complicada entre cosas que son juegos, cosas que no lo son y su posible aplicación en un entorno educativo. Para intentar discernirlo, propongo realizar este sencillo ejercicio:

Coge una hoja y un cronómetro.
Escribe la lista de juegos que conoces en dos minutos. No doy más pistas, apunta todo lo que conoces... ¿Preparado? ¡Ya!
Subraya todos los juegos con los que realmente no te diviertes. Son juegos a los que no jugarías voluntariamente cuando tienes un rato libre.
¿Ya está? A riesgo de hacer de adivino y errar el tiro, estoy convencido de que habrán caído la mitad de los juegos que tenías en tu lista inicial.
¿Y cuáles han caído? Aquellos con los que, por el motivo que sea, no te diviertes.

Esto es lo que puede suceder cuando hacemos una propuesta de un juego a un grupo de alumnos: que no lo vivan como un juego. Para lograr dar en el clavo hay que formularse ciertas preguntas: ¿Qué hay que tener en cuenta en el momento de realizar una selección de juegos?, ¿todos los juegos valen? y ¿cuál es el papel del educador?

Jugar es una actitud

Si comparamos nuestra lista de juegos con la que puede haber realizado cualquier otro lector de este capítulo, veremos que hay muchos juegos que están presentes en todas las listas y que algunos los han eliminado y otros los han mantenido. ¿Cómo puede ser que una misma experiencia sea vivida como un juego para un número de usuarios y como una experiencia no lúdica para otro colectivo?

Esto es porque las únicas personas que pueden distinguir qué es un juego y qué no son los propios jugadores. Tenemos la tendencia de entender los juegos como entidades cerradas e inmutables. No obstante, para comprenderlo hay que acercarse al inglés y ver la diferencia entre *game* y *play*. Un *game* es un objeto, una serie de reglas, de elementos, que nos deberían permitir jugar, tener un *play*. Pero esto no ocurre siempre así; existen juegos que tienen unas reglas muy bien pensadas, que han sido capaces de usar historias

y elementos muy elaborados, pero que al final los jugadores dejan en un estante o no ponen en su lista de juegos favoritos.

Si nos centramos en el *play*, jugar es una actitud, la adhesión voluntaria a una actividad determinada sin pedir nada más a cambio. Dos personas pueden estar siguiendo las mismas reglas al mismo tiempo, y tal vez solo uno de los dos está realmente jugando.

¿Qué debemos tener en cuenta en el momento de crear o adaptar un juego en un entorno educativo? Básicamente asegurarse de que se cumplen estas cuatro características:

Reto

En cada juego existe uno o más retos que los jugadores deben superar (por ejemplo, ser el primero en llegar al final de un recorrido o conseguir eliminar todas las piezas del adversario). El reto debe estar bien explicitado para los jugadores y ser significativo para cada uno de ellos.

Uno de los problemas de los juegos que no hacen jugar es que no tienen un reto que resulte significativo para los jugadores. Esto puede estar relacionado directamente con la dificultad. Así, un reto puede resultar demasiado fácil para los jugadores, que ven que lo superarán sin ningún esfuerzo, o demasiado difícil, lo que provocará que los jugadores vean que es totalmente imposible de alcanzar.



Figura 1. Un juego empieza con un reto que debe estar bien planteado, ser evidente y ante el cual el jugador se sienta con la capacidad de superarlo.

Pero también existe un tercer elemento que influye en la sensación de reto: cómo se presenta. Hay juegos que tienen una pequeña historia o que se pueden explicar creando un entorno especial. Hay veces que este mundo que se crea no termina de atrapar al jugador y este no entra en su dinámica.

Motivación

Un jugador participa en un juego solamente porque quiere. Por este motivo es necesario diseñar el juego y la forma en la que se aprende para que el jugador tenga una motivación intrínseca para participar en él.

¿Y qué es lo que permite que un jugador se apunte a una actividad de forma voluntaria? La motivación está muy relacionada con la percepción del reto. Para entender los conceptos asociados a la motivación intrínseca, hay que tener en cuenta los tres elementos que estableció Daniel Pink en su libro *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva* (Pink, 2010).

En primer lugar, existe la necesidad de sentirse con capacidad. No nos ponemos a participar en una actividad que sabemos que seremos incapaces de resolver. No nos ponemos a jugar si vemos que va a resultar totalmente inaccesible para nuestras capacidades.

En segundo lugar, debe existir la libertad de poder actuar de la forma como se quiera. No tiene ningún sentido un juego en el que no se puedan gestionar las estrategias, las mecánicas o los elementos de la forma en que quiera el jugador.

Y, en tercer lugar, es preciso poder entender el sentido de cada una de las acciones que se llevan a cabo. Los juegos deben disponer de una buena curva de aprendizaje, de forma que en todo momento se vea el sentido de cada una de las acciones que se está realizando.

Uno de los problemas que tienen los juegos con una cierta complejidad es que el jugador en ciertos momentos puede sentirse perdido, porque tiene demasiada información y no sabe gestionarla. Si no se ve capaz de entender el sentido de cada una de sus acciones, dejará de participar en él.

Estos tres elementos están íntimamente relacionados con la forma como se desarrolla una partida. Pero cuando combinamos eso con el reto que debe realizar el jugador, se deben tener en cuenta las 16 motivaciones que estableció el psicólogo Reiss (2003):

1. Poder. Hay jugadores que buscan juegos que los hagan sentir poderosos, que les permitan tener el poder o el control sobre los demás participantes.
2. Independencia. Tal como se ha comentado, los jugadores se sienten cómodos con la posibilidad de decidir qué quieren hacer y cómo quieren hacerlo.
3. Curiosidad. Hay juegos en que existen muchos elementos escondidos o un mundo por explorar.

4. Aceptación. Jugamos para sentirnos bien con otras personas, para formar parte de un colectivo.
5. Orden. Hay personas que prefieren que todo esté en su lugar. Por tanto, sienten un placer especial con las reglas muy estrictas. Otras, sin embargo, se mueven mejor en el caos que provoca que las normas se vayan construyendo a lo largo de una partida.
6. Ahorro y recolección. Existen muchos juegos en los que los jugadores deben recoger elementos y gestionarlos de la forma que consideren más adecuada.
7. Honor. Las normas tienen dos caras: se pueden seguir o saltar. El cumplimiento estricto de las normas permite ser reconocido por el colectivo de jugadores como una persona en quien se puede confiar.
8. Idealismo. Los juegos son representaciones del mundo, y, por tanto, en muchos casos, mientras se siguen sus reglas, se está simbolizando (y aprendiendo las estrategias para hacerlo) que se está ayudando al mundo.
9. Contacto social. Jugar es, sobre todo, comunicarse. Se juega para divertirse y para satisfacer un deseo de relación social.
10. Familia. Un juego es un trabajo en equipo, en que se desarrollan diferentes roles y se realizan sacrificios para que los miembros del mismo grupo puedan alcanzar su objetivo.
11. Estatus. Los jugadores suelen especializarse. Cada uno consigue ser bueno en alguna capacidad y eso les da un estatus especial ante el resto de jugadores. Este estatus permite mejorar su motivación.
12. Venganza. Después de perder en una partida suelen venir ganas de empezar otra para ganar a los rivales y, sobre todo, para intentar superar las carencias que se han descubierto durante la partida anterior.
13. Romance. Durante siglos el juego ha permitido el acercamiento inocente entre personas de distinto sexo en un entorno donde no estaban permitidos ciertos tipos de contactos.
14. Nutrición. Aunque es uno de los deseos básicos, es difícil encontrar una relación directa con el juego.



Figura 2. Los juegos de construcción apelan al deseo de tranquilidad. El jugador construye como quiere y a su ritmo.

15. Actividad física. El juego motor responde, tradicionalmente, a la necesidad de dar respuesta a un deseo de moverse, de tener actividad física. Por este motivo existen muchos juegos parecidos que pertenecen a la tradición de culturas muy alejadas.
16. Tranquilidad. No todos los juegos hacen vivir un estrés emocional; existen algunos (por ejemplo los de construcción) que se llevan a cabo en un entorno de calma y que permiten a los jugadores jugar con el ritmo que necesitan.

Diversión

Parece una evidencia, pero si una actividad no es divertida no es un juego, sino un ejercicio. Lo que resulta difícil de definir es qué elementos hacen que un juego sea divertido. El diseñador de juegos Jon Radoff se basó en las motivaciones de Reiss para establecer los 42 fundamentos de la diversión.

Esta tabla es imprescindible cuando se quiere trabajar en un programa a largo plazo en el que los juegos tengan un papel muy importante. La pregunta que debe formularse el formador es: «¿Estoy dando respuesta a todas las formas de diversión o hay alguna que se está quedando en un segundo plano?».

Identificar patrones	Admirar la belleza y la cultura	Contar historias	Experimentar situaciones extrañas
Coleccionar	Romance	Predecir el futuro	Escaparse de la seriedad
Encontrar tesoros	Cambiar regalos	Competir	Reír
Relajarse	Ser un héroe	Psicoanalizar	Sentir miedo
Ganar reconocimiento por los éxitos	Ser un villano	Misterio	Sentirse miembro de un grupo
Crear orden del caos	Ser un sabio	Dominar una habilidad	Mejorar la salud
Personalizar mundos	Ser rebelde	Exigir justicia y revancha	Imaginar conexión con el pasado
Adquirir conocimiento	Tener conocimientos secretos	Crianza	Explorar el mundo
Organizar grupos de personas	Ser el gobernante	Excitación	Mejorar la sociedad
Encontrar referencias escondidas	Vivir en un lugar mágico	Triunfar sobre los conflictos	Explorar las consecuencias de las decisiones
Ser el centro de atención	Escuchar historias		

Voluntariamente

Este cuarto elemento es la consecuencia de los tres anteriores. Si una persona tiene un reto interesante, que conecta con sus motivaciones intrínsecas y con el que se divierte intentando superarlo, consecuentemente hará esta acción de forma totalmente voluntaria. Esto es un reto para los educadores o los dinamizadores. Para conseguir que una persona juegue en un entorno educativo se debe crear un entorno, una historia que permita al jugador entrar de forma voluntaria.

En consecuencia, una vez hemos repasado todos los elementos que forman un juego, existe una consecuencia directa: la clave del éxito de un juego en un entorno educativo radica en la selección del juego, que debe conectar con las motivaciones del grupo y, sobre todo, en la capacidad del educador de generar el interés y la necesidad de los participantes de superar el reto. Si no tenemos en cuenta todos estos elementos, podemos transformar la dinámica más motivadora en un ejercicio sin sentido dentro de la dinámica del aula. Dicho de otra manera, el juego en un entorno educativo es un sistema que tiene dos ejes: en uno de ellos está el grupo de niños a los que se quiere hacer jugar, a quienes hay que conocer y a los que se debe saber cómo lanzar retos que los motiven; y en el otro están los formadores, que deben encontrar la forma de explicar los juegos para crear una experiencia que los niños quieran realizar voluntariamente.



Y un juego es un sistema

Pero no basta con poner la mirada en las personas que juegan. También hay que centrarse en el *game*, en lo que hace que un juego sea un juego. Cuando se conocen todos estos elementos, se pueden proponer modificaciones que favorezcan que los usuarios alcancen los objetivos educativos propuestos.

Se puede definir un juego como un sistema de mecánicas generadas con una intención determinada para provocar unas relaciones entre los jugadores y con unos elementos que favorecerán que los usuarios participen libremente.

Vamos a desglosar cada uno de estos elementos y ver qué implicaciones tienen en su práctica educativa.

Mecánicas

Las mecánicas son el cerebro de los juegos, lo que hace que funcionen de una determinada manera. Son las reglas que definen cómo funciona el juego y tienen una relación de elementos concretos:

- ¿Cuál es el reto? Los jugadores deben saber a qué juegan, qué deben conseguir y cómo pueden organizar los elementos de que disponen para este fin. Dicho de otra forma: «cuando acabe el juego, se habrá alcanzado el reto si...», en el caso de juegos cooperativos, o «ganará quien...», en el caso de juegos de oposición.
- ¿De qué recursos se dispone? Los jugadores suelen disponer de una serie de elementos que combinan para conseguir el reto. Hay que definir muy bien cuáles son y qué utilización se les puede dar.
- ¿Qué restricciones hay? En un juego suele haber un sistema de normas explicitadas con el que se indica qué se puede hacer y qué no está permitido en el mundo que se ha creado. Cada una de estas normas afecta a todo el sistema; por tanto, solo con que se modifique una todo lo que se ha establecido se ve transformado totalmente.
- El papel del azar. El azar tiene un papel muy importante en la forma como los jugadores se relacionan con el universo del juego y con los demás jugadores. La ausencia de azar supone la necesidad de una estrategia, de planificar cada una de las acciones para lograr el reto. Por otra parte, la incorporación de la aleatoriedad presupone que el jugador no tiene todo el control de lo que quiere lograr y que, por tanto, la sorpresa juega un papel muy importante.

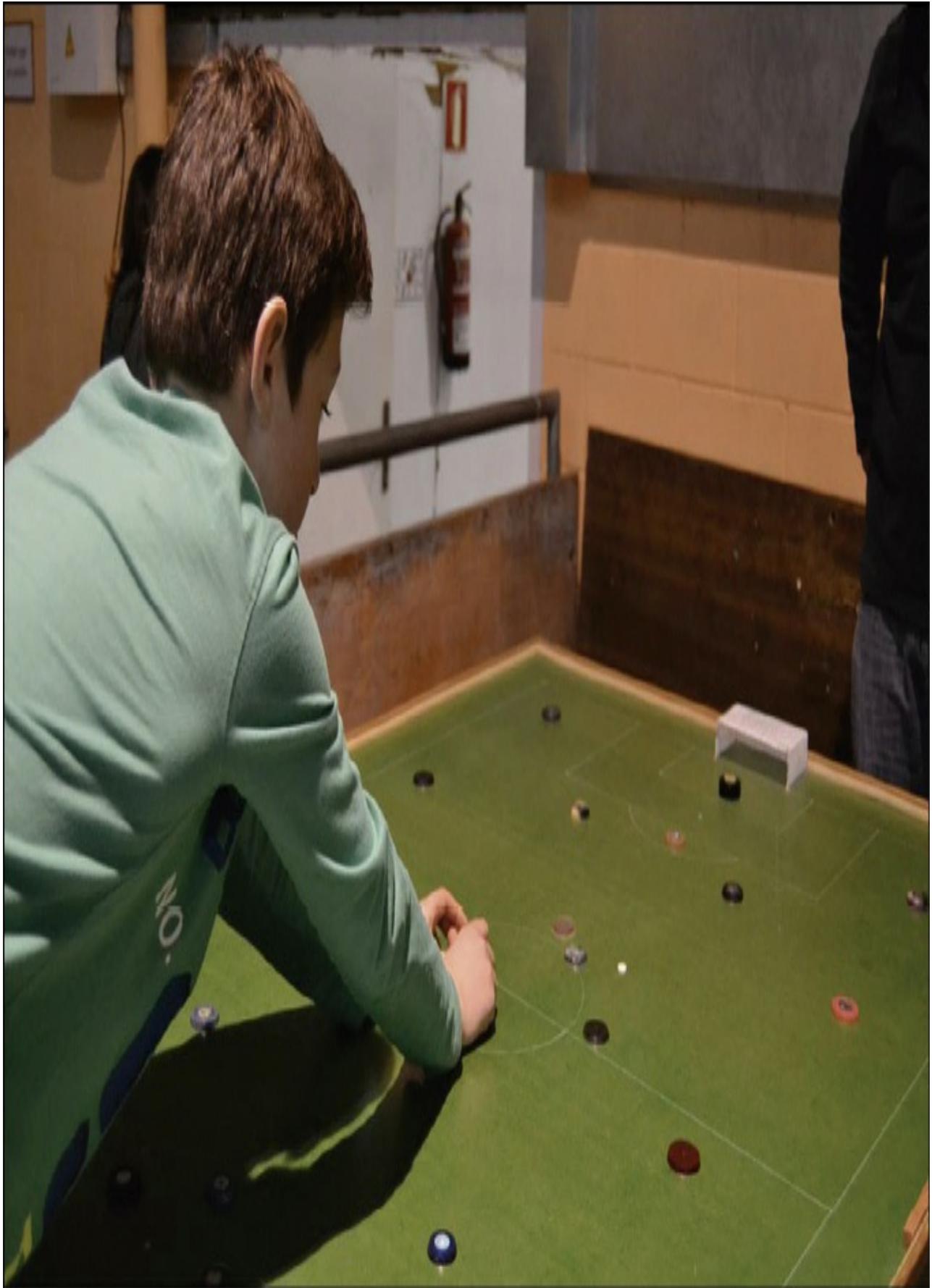


Figura 4. El fútbol con botones es un muy buen ejemplo de cómo se pueden modificar las reglas para conseguir un objetivo determinado: en este caso, jugar al fútbol en un espacio interior y manteniendo la emoción del deporte.

El educador que quiere utilizar el juego como una herramienta de intervención debe conocer todos estos elementos para poderlos combinar o modificar a su elección para que el sistema resultante dé respuestas a sus necesidades.

Relaciones

El segundo ingrediente de un juego son las relaciones entre los jugadores. Básicamente pueden realizar cuatro cosas:

- Jugar individualmente. Existe una serie de juegos en que los jugadores no tienen ni compañeros ni adversarios, sino que deben superar los retos sin la ayuda de nadie.
- Jugar oponiéndose al resto de jugadores. Existen juegos en que los jugadores no tienen ningún compañero, solo tienen adversarios a los que se deben oponer. Son juegos con un alto componente de competición.
- Jugar con un grupo pero oponiéndose a otro u otros grupos. Son juegos de equipo. Cada equipo tiene una doble mirada; debe encontrar la forma de cooperar entre sus miembros a la vez que se opone a los demás equipos.
- Jugar con un grupo para intentar solucionar, entre todos, un reto. Son juegos cooperativos, en los que los jugadores deben ponerse de acuerdo para encontrar la forma de solucionar el reto.



Figura 5. En los juegos cooperativos el diálogo y la negociación están al servicio de todos los participantes. No deberían olvidarse en un programa de trabajo basado en el juego.

Un programa de juegos en el aula deberá velar por conseguir que estén presentes todas estas formas de agrupación. De este modo se asegurará de que los usuarios tengan diferentes tipos de relaciones entre ellos y no se favorecerá, por ejemplo, una relación competitiva.

La estética

Cuando se habla de la estética de un juego se hace referencia a todos los elementos que permitirán que un jugador entre fácilmente en la partida. Esto incluye cómo se explica el juego, cómo se ha diseñado una curva de aprendizaje y cómo son físicamente los elementos de juego. No se disfrutará de la misma forma con unas piezas de madera muy bien cortadas que con una colección de piezas de plástico.

Esto supone que, en el momento de elegir un juego, hay que diseñar cuál debe ser la experiencia del jugador: cómo queremos que entre poco a poco en el juego, si solo tendrá un reto de entrada o deberá disponer de diferentes propuestas que superar, si hay una historia que acompaña cada una de las acciones, y cómo todos los materiales de los que disponga estarán orientados a conseguir este objetivo.

Diseñar experiencias de juego

Al inicio de este capítulo planteamos que muchos educadores no saben cómo incorporar el juego en sus aulas. Evidentemente, lo mejor que se puede hacer es disponer de un repertorio muy amplio de juegos.

No obstante, si no se cuenta con estos conocimientos, no hay que preocuparse demasiado (solo hay que ponerse manos a la obra y dedicarse un rato a jugar); se puede comenzar con la lista de juegos que se conocen.

Una vez se dispone de un repertorio definido, se debe trabajar formulándose una serie de preguntas:

- ¿Qué se quiere conseguir? Como siempre, un proyecto educativo parte de la clarificación de los objetivos de forma que oriente totalmente el proceso de creación.
- ¿Qué experiencia queremos que vivan? Una vez están clarificados los objetivos hay que ponerse a pensar en los participantes y en qué experiencias nos gustaría que tuvieran. Ahí será importante tener en cuenta cómo queremos que sean las relaciones entre los jugadores.
- ¿Qué juegos de nuestro repertorio hacen vivir estas experiencias? Existen juegos que se encuentran más cerca de las experiencias que se quieren hacer vivir que otros.
- ¿Qué modificaciones se deben realizar en los juegos para que permitan trabajar los objetivos y los contenidos propuestos? Hay mecánicas de juegos que estarán

relacionadas totalmente con lo que queremos trabajar, pero no suele ser lo habitual. Normalmente se deben trabajar muy a fondo las mecánicas, introducir reglas nuevas, quitar otras y definir muy bien todos los elementos para conseguirlo.

- ¿Cómo lograremos que los alumnos vivan lo que queremos que vivan? Una vez estén definidas las mecánicas se debe trabajar la forma en que los jugadores entenderán la lógica de lo que queremos que hagan, deberemos crear progresiones en el aprendizaje, una narrativa y diseñar muy bien todos los elementos físicos para conseguirlo.

Utilizar el juego como herramienta de trabajo en un aula es un camino que empieza por la definición de un objetivo, por ver qué recursos se llevan en la mochila y por jugar con todos ellos para favorecer que el juego permita aprender y vivir lo que queremos.

Es un trabajo creativo. Esto no debería suponer un problema, puesto que todos lo somos de una forma u otra, y, una vez se tienen bien planteados los objetivos y las necesidades, solamente hay que dedicarse a probar una y mil veces hasta que se consigue llegar a buen puerto.

Tres ideas clave

- Jugar es una actitud ante una actividad determinada de forma que se vive porque sí, sin ningún objetivo que vaya más lejos. La persona que dinamiza el juego tiene un papel muy importante, pero también es necesario conocer cuáles son los mecanismos internos que nos atraparán en un juego: reto, motivación y diversión. Estos tres factores son diferentes para cada jugador y, por tanto, habrá que asegurarse de que en las propuestas de juego existan elementos que despierten el interés de cada tipología.
- Cuando se miran por dentro, los juegos son una mezcla entre las diferentes mecánicas posibles, las relaciones entre los jugadores y de los jugadores con los elementos de juego y la estética, es decir, la forma como los jugadores entran en el universo que se ha creado. Cuando se crea una propuesta de juego se debe trabajar desde estas tres perspectivas para asegurar que no hay ninguna que se quede fuera.
- El diseño de experiencias educativas basadas en los juegos es un proceso que empieza preguntándose por los objetivos y el tipo de experiencia que se quiere vivir, y después habrá que ir a buscar entre el repertorio conocido los juegos que tal como están o haciendo las modificaciones necesarias respondan a estas preguntas.

Referencias bibliográficas y de ampliación

Bertrand, I. (2010). *230 juegos para toda la familia*. Barcelona: Combel.

Giacone, E. (2004). *365 Juegos. Para un crecimiento armónico en casa y en la escuela*. Madrid: Editorial CCS.

- Navarro, À. (2013). *Avis i néts, jugueu! Més de dos-cents jocs per a avis i àvies d'ara*. Barcelona: Ara llibres.
- Navarro, À.; Ripoll, O. (2014). *El gran libro de los juegos*. Madrid: Anaya.
- Pink, D. (2010). *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva*. Barcelona: Gestión 2000.
- Radoff, J. (2011). *Game On: Energize Your Business with Social Media Games*. Indianapolis: Wiley Publishing.
- Reiss, S. (2003). *¿Quién soy?* Barcelona: Debolsillo.
- Zabala, M. (2006). *Juegos en familia*. Barcelona: Graó.

3. El juego: herramienta de desarrollo y aprendizaje

Sílvia Blanch e Isabel Guibourg

*El verdadero juego fundamentalmente expresa
las necesidades y los deseos de quien juega.*

STUART BROWN



Introducción

Seguramente todo el mundo estará de acuerdo en que jugar es lo que más gusta a los niños. JUGAR en mayúsculas. Pero, ¿por qué a todos los niños de todas las culturas les gusta tanto jugar? Pues la respuesta puede ser muy sencilla: les gusta porque se lo pasan bien. Y la motivación junto con la pasión son dos buenos aliados para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

Sin embargo, si una criatura sale de la escuela y su padre le pregunta: «¿Qué has hecho hoy en la escuela?» y la niña dice: «jugar»; y así día tras día, si no se da ninguna información, se puede acabar pensando que en esa escuela «solo juegan», y «¿qué pasa con los aprendizajes?, ¿cuándo empezarán a trabajar para aprender?».

Jugar es un derecho de todos los niños y niñas que está recogido en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas y en vigor desde el año 1989. Sin embargo, a pesar de que todo el mundo está de acuerdo en que los niños deben jugar y que es positivo para su desarrollo, en la práctica todavía se infravalora como fuente de aprendizaje en favor de actividades más estructuradas y dirigidas. Frases como «jugar está bien, pero ahora vamos a trabajar un poco» nos sonarán bastante familiares. Parece que disfrutar y aprender no puedan ir de la mano; pero, en cambio, sabemos que cuanto más motivado e interesado se está en algo más se aprende.

Este sería un primer análisis simple sobre el juego. No obstante, el aspecto lúdico del juego solo nos muestra una pequeña parte de lo que puede implicar jugar. Es como la punta de un iceberg, muy obvia, pero si se analiza en toda su dimensión se descubrirá que jugar es mucho más que una actividad lúdica para pasarlo bien.

En este sentido, este capítulo pretende descubrir las distintas dimensiones del juego para seguir profundizando en él. Se intentará responder a preguntas como: ¿Qué es el juego? ¿Por qué juegan los niños? ¿Qué potencialidades tiene el juego? ¿Qué tipos de juegos hay? ¿Qué implica jugar?

¿Qué es el juego?

Definir el juego no es fácil. Pensar cuáles son los límites entre el juego o las demás propuestas en las que los niños se involucran con gran pasión no siempre está claro. Aun así, y sin ánimo de limitar el concepto, el juego se puede entender como una actividad situada en una dimensión que varía en función del grado de libertad de quienes participan. En un extremo estaría situada la actividad completamente libre y, en el otro, la actividad más estructurada o dirigida. Si bien los límites son muy difusos, podríamos afirmar que una actividad deja de ser juego cuando pasa a ser una propuesta obligada.

Esta definición permite entender que en una misma actividad pueden existir fluctuaciones, es decir, momentos en que el niño está jugando, pero otros momentos en los que no juega a pesar de estar participando. Por ejemplo, en un aula se propone un tiempo de juego heurístico. El niño, que estaba muy metido en una historia que se había creado, no tiene ganas de participar, pero se le llama a dejar de jugar y participar. Poco a

poco, el niño empieza a coger una de las cadenas del material que se les ha facilitado, se imagina un gusano y empieza a crear una historia; comienza a jugar con ese material.

Situar el concepto «juego» como dimensión permite que el límite difuso entre el juego y el no-juego sea una posibilidad más que una dificultad, ya que permite al niño o al adulto moverse dinámicamente en este continuo durante los juegos y propuestas en los que participa. Desde esta vertiente, entendemos que jugar no depende solo de la actividad, sino de la percepción del niño que se involucra, si percibe o no que aquello es un juego o siente que está jugando.

En la figura 1 se muestra gráficamente esta idea.

EL JUEGO

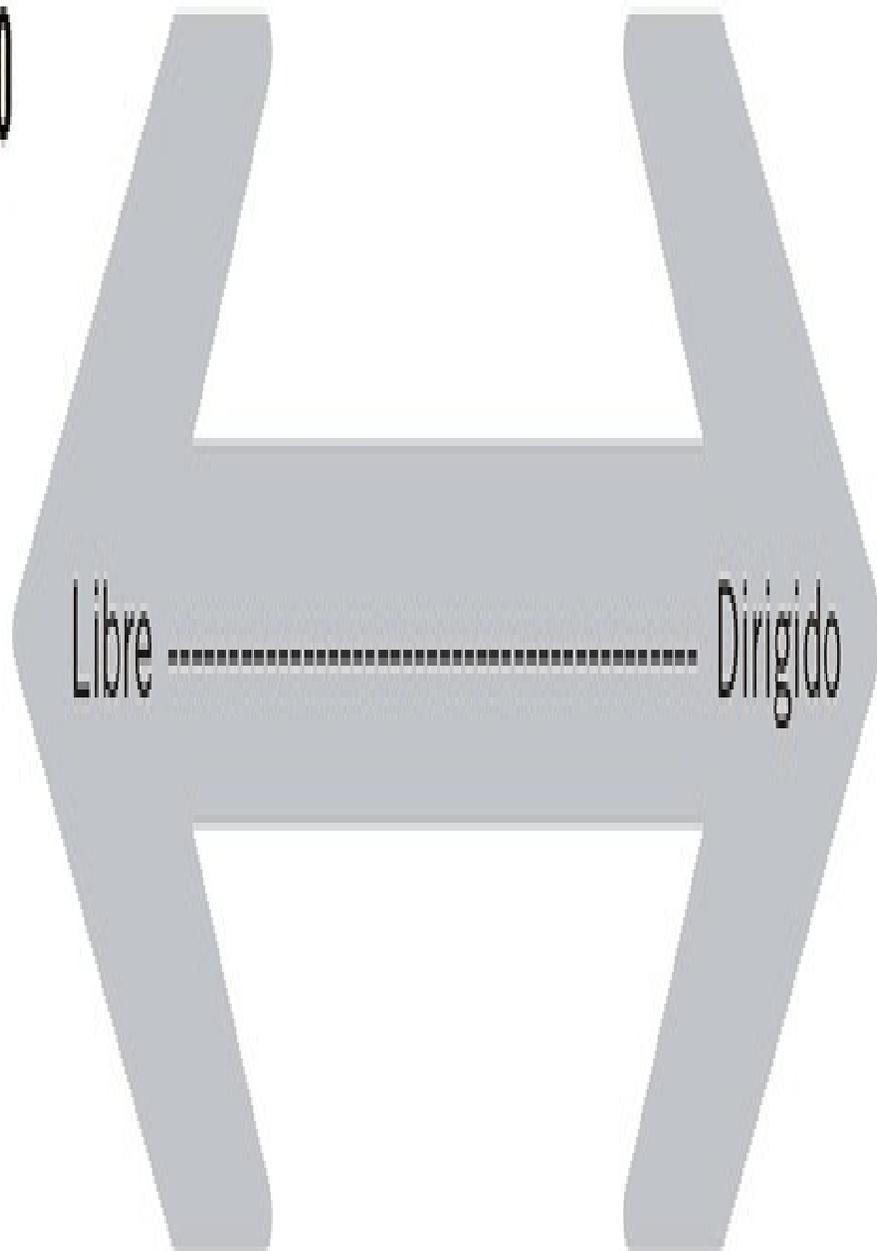


Figura 1. El juego como una dimensión continua.

Por tanto, el juego libre es aquel que el niño generalmente inicia por voluntad propia y por placer, sin un objetivo concreto ni un final preestablecido o cerrado. El juego cambia o se termina cuando el niño lo decide o se ve forzado a finalizar. Un ejemplo sería el juego que puede realizar un bebé cuando mueve los pies y da una patada casual a un objeto colgante que tiene al alcance, provocando que el objeto se mueva. Así, el niño empieza a jugar cuando lo disfruta y repite la acción intencionadamente para verlo moverse repetidamente, o cuando un niño juega libremente al coger un tronco y lo hace mover como un avión. O aprovecha una rueda o una caja para fingir que es un coche. Otras veces el juego libre se lleva a cabo en compañía, creando un escenario común a partir de un objeto como una caja. Como se puede ver en las imágenes, la caja tanto puede representar un coche como una cocinita.



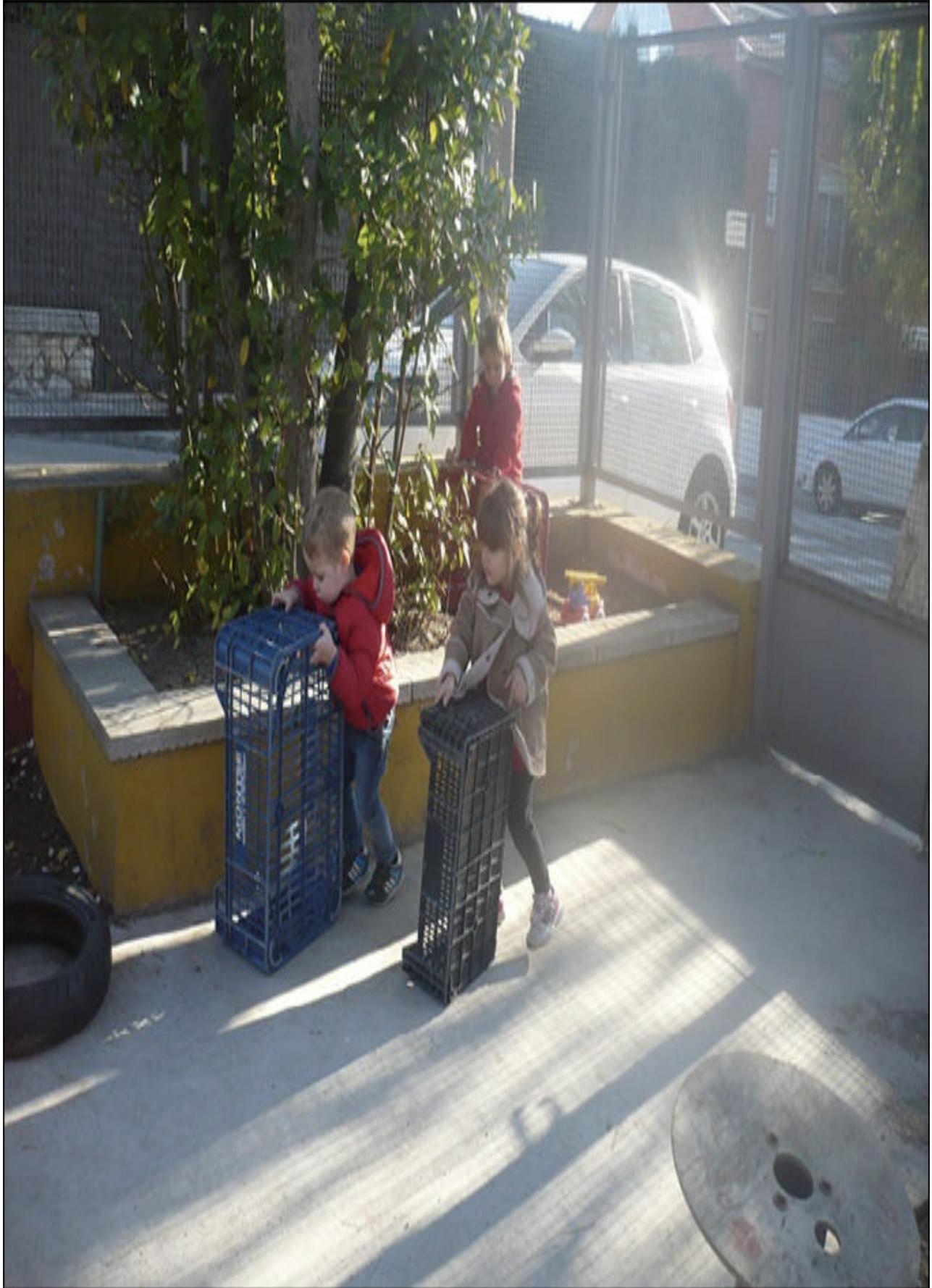




Figura2. Juego libre individual y en compañía.

En el otro extremo de la dimensión está el juego dirigido, muy cercano al no-juego, a una propuesta que el niño no percibe como juego. Este extremo de la dimensión juego, a diferencia de la anterior, no siempre se inicia por voluntad propia y se suele regir por unas normas, a menudo pactadas socialmente. Por ejemplo, en el juego de falda, cuando el adulto está realizando la actividad por primera vez, es el adulto quien inicia el juego. El niño participa y va aprendiendo qué se espera de él y entiende que es un juego placentero.







Figura 3. Juegos de falda.

Con el tiempo, es posible que sea el propio niño quien inicie este juego porque ya lo conoce. Cuando son mayores, son ellos mismos quienes inician juegos de falda con adultos pero también con compañeros, como se puede observar en la figura 3, donde la niña hace el juego de «Aserrín, asserán» a un niño, ante la atenta mirada de otras dos compañeras.

También se habla de juego dirigido cuando un grupo de niños se proponen construir una cabaña y, por tanto, la actividad tiene una finalidad consensuada desde un inicio. Es una actividad con un objetivo, pero la realizan por placer y de manera voluntaria. A pesar de la intencionalidad de construir la cabaña, el juego puede terminar o derivar en otro juego cuando lo decidan, individual o colectivamente.

Las siguientes imágenes muestran un juego autoorganizado para articular una propuesta con un objetivo compartido, crear una torre más alta que ellas mismas.



Figura 4. Juego cooperativo con un objetivo establecido.

Podemos afirmar, pues, que no es una actividad concreta la que permite definir si es juego o no lo es, sino la percepción de quien participa.

¿Cuáles son las dimensiones del juego?

El concepto «juego» se nutre de una serie de dimensiones que lo caracteriza, tal como se puede apreciar en los ejemplos que se han comentado. Estas se pueden poner de manifiesto en mayor o menor grado en cada situación concreta:

- Libertad. El niño puede elegir autónomamente sin presiones, sobre todo por parte de los adultos.
- Voluntariedad. Hace referencia a la posibilidad de participar o no, es el grado de obligatoriedad.
- Diversión. Este es un elemento clave; el niño cuando juega disfruta. Esto no significa que no haya momentos del juego en los que sienta nervios, por ejemplo al ser encontrado en el escondite, o en los que se muestre preocupado, por ejemplo porque está buscando una solución para poder construir una torre muy alta que no se caiga.
- Autonomía. La toma de decisiones durante el juego depende principalmente del niño y también las propuestas en las que se implica.
- Objetivo. El juego permite que a veces haya un objetivo durante la actividad, como se puede apreciar en los juegos de reglas, por ejemplo. Mientras el niño juega, este objetivo puede mantenerse o variar, si los participantes lo encuentran adecuado.
- Motivación intrínseca. Cuando un niño o una niña juegan lo hacen llevados por sus propias necesidades y motivaciones. Para disfrutar sin necesidad de recibir valoraciones de otros, sin una idea preconcebida de lo que estará bien o no.
- Reto. Jugar puede implicar un riesgo asumible, un reto asumible que actúa como mecanismo de motivación.
- Normas y reglas. Hay juegos que requieren unas normas que pueden estar previamente establecidas entre los participantes, o, en el caso de materiales como el juego de la oca, ya vienen preestablecidos por el fabricante.

Estas dimensiones pueden estar o no presentes durante el juego y, al mismo tiempo, pueden variar en su intensidad. Por ejemplo, cuando se habla de libertad, se hace referencia a la posibilidad de elegir el juego y su desarrollo. Este grado de libertad puede ir variando en función de la situación, el contexto y el niño.



Figura 5. Niños jugando libremente a experimentar con el agua.

El juego permite favorecer la adquisición de muchas potencialidades. Si analizamos una actividad cerrada y dirigida o niños jugando libremente, es fácil observar que estas segundas son mucho más ricas y significativas. Sin embargo, existe una tendencia social a pensar que se aprende más con propuestas mucho más estructuradas hacia una finalidad concreta que a través del juego.

Así, podemos afirmar que el juego facilita diferentes potencialidades que inciden en el desarrollo y aprendizaje de los niños de forma significativa. Si la criatura está en un contexto rico en posibilidades comenzará a jugar para divertirse y al mismo tiempo irá adquiriendo conocimientos y habilidades útiles y relevantes. El juego facilita la adquisición de habilidades como las motrices, lingüísticas, matemáticas, sensoriales, sociales o emocionales, entre otras. Jugar ayuda a aprender en todos los sentidos y niveles, si se realizan propuestas atractivas y variadas. De esta forma, el niño, guiado por sus necesidades, sabrá qué elegir en cada momento, porque, si se lo facilitamos, quien mejor conoce sus motivaciones, necesidades, capacidades y dificultades es el propio niño.



Figura 6. Niñas jugando. La más pequeña espera con mucha curiosidad por saber qué pasará.

Pero... ¿qué pasa cuando un niño juega?

Según Scott Eberle (Brown y Vaughan, 2010), durante el juego se sigue un proceso que implica cinco elementos:

- Anticipación. Es aquella espera ansiosa llena de curiosidad por saber qué pasará.
- Sorpresa ante los descubrimientos, las nuevas sensaciones o ideas, las nuevas miradas.
- Placer ante una situación que nos abre nuevas posibilidades, que nos hace sentir bien.
- Comprensión a partir de adquirir nuevos conocimientos u otras facetas que eran desconocidas.
- Fuerza ante la superación de retos o enfrentarse a ellos.

Por lo tanto, jugar supone estar activo, alerta, comprometido e implicado. Supone estar conectado con el juego creado.



¿Cómo podemos clasificar los diferentes tipos de juego?

Clasificar el juego en diferentes tipologías es casi tan complicado como definirlo, puesto que la realidad es holística y fragmentarla tanto, a menudo, no tiene demasiado sentido. Los niños juegan, y cuando juegan lo hacen de forma transversal. Una criatura, cuando crea una historia y realiza juego simbólico, también puede estar realizando juego psicomotor, cooperativo, de descubrimiento... Aun así, para poder observar, analizar, conocer y evaluar al niño jugando, tener una clasificación de los diferentes tipos de juego permite llevar a cabo un mejor análisis del proceso y progreso del niño. Así, se facilitará el análisis sobre los tipos de juegos que el niño prefiere, con qué frecuencia, si destaca alguno en concreto o cómo evoluciona su juego. De esta manera, entendiendo que jugar es una actividad global, en este apartado detallaremos algunas de las clasificaciones que más acuerdos han suscitado entre los distintos autores de la comunidad científica.

A continuación se presentan dos formas de organizar los tipos de juego, una centrada en la dimensión individual/social, y la otra en el elemento cognitivo y social.

El juego desde la perspectiva social del niño

Parten (1932) se interesó por el juego de los niños de 0 a 3 años, sobre todo en lo referente al aspecto social. Observó niños de 40 escuelas infantiles distintas mientras jugaban en las horas de recreo. Los resultados de su análisis aportaron evidencias de los diferentes niveles de complejidad de la participación social. Parten propone que la participación social va evolucionando en cinco fases:

- Juego desocupado. El niño se muestra activo, realiza movimientos, pero sin una meta aparente. Deambula por el espacio sin acabar de decidirse si jugar solo u observar a los demás, pero sin tenerlos demasiado en cuenta.
- Juego individual. En este juego, el niño está inmerso en su actividad de manera independiente a los demás.
- Juego del espectador. El niño se muestra interesado en observar a los demás; suele situarse a su lado, pero no hace ningún intento por participar activamente. Es como si aprendiera a jugar a través de la observación de los demás.
- Juego paralelo. Este es el tipo de juego que más se observa entre los seis meses y los tres años. En este caso, los niños juegan aparentemente con otros, pero prácticamente no interactúan entre sí ni intentan influirse.
- Juego asociativo. A diferencia del juego anterior, en este caso los niños interactúan más, por ejemplo intercambiándose objetos o compartiendo juguetes. A pesar de interactuar en el juego, cada uno se concentra en su propio juego sin colaborar con los demás para lograr una meta común.
- Juego cooperativo. Los niños se agrupan para jugar colaborativamente con fines comunes, como jugar a familias o a médicos. Se coordinan a partir de una historia en la que cada uno tiene un rol. Este tipo de juego se observa ya a los 2 años de

forma menos coordinada. Alrededor de los 3 años existe ya un juego social complejo en el que los niños pueden llegar a crear un guión de juego antes de empezar y modificarlo durante el juego.





Parten observó que, a medida que los niños crecen, suelen jugar de forma más asociativa y cooperativa, es decir, más social. Estas conclusiones han sido contrastadas por otros autores (Howes y Matheson, 1992), que observaron una relación entre la complejidad cognitiva del juego y la competencia social de los niños.

El juego cognoscitivo y social

En la actualidad, la perspectiva contemporánea del juego destaca los aspectos cognoscitivo y social. Basándose en estos, se proponen diferentes tipos de juego infantil que se detallarán a continuación partiendo de una propuesta de Bergen (1988) adaptada por las autoras.

El **juego sensoriomotor** se explicará con profundidad en el capítulo 7, pero es importante señalar que la actividad sensoriomotora está más o menos implícita en todos los tipos de juego, ya que un niño necesita su cuerpo para jugar. Desde que un niño o una niña nace, comienza todo un **juego de descubrimiento**, inicialmente de su cuerpo (los dedos, las manos, los pies...) y, poco a poco, de su entorno: el cabello de la madre o la nariz del padre, la mantita o el propio calcetín. A medida que adquiere autonomía, juega a investigar todos los rincones que lo rodean, como los cajones del comedor o los armarios de la cocina, por ejemplo. Cuando el niño abre un cajón, observa y coge algún objeto nuevo; entonces lo mira, lo chupa, lo tira... Este juego exploratorio ayuda al niño a conocer bien ese objeto y sus propiedades. Mediante el juego **manipulativo y experimental** puede conocer todo su entorno, aprende disfrutando, sin un objetivo final concreto, solamente por el placer de hacer y parar en el momento en que lo decide.



Si esto se trata de una segunda clasificación posible deberían de estar más claras y diferenciadas las categorías propuestas. Desde nuestro punto de vista, se mezclan y no queda claro qué es qué.

Los adultos que acompañan a los niños, en cuanto empiezan a crear vínculos con ellos, inician lo que se conoce como juegos de falda. Estos juegos fomentan el vínculo y a la vez potencian toda una serie de habilidades muy importantes para el desarrollo de los niños, desde la música hasta el lenguaje, el conocimiento del cuerpo, las emociones...

Cuando el niño ya puede comenzar a desplazarse autónomamente, el juego motor adquiere mucho protagonismo: correr, empujar un coche, estirar un cordel... En todos estos estadios, el niño necesita realizar lo que se conoce como un juego de práctica, en el que repite y repite una actividad o dinámica incansablemente para poder absorber todo lo que le permite el juego a nivel motor, cognitivo y emocional. Al niño a los 12 meses le gusta mucho activar y explorar la relación causa y efecto, por ejemplo tirando un juguete al suelo y pidiéndolo de nuevo a la persona más cercana de forma reiterada, ante la creciente irritación del adulto que lo acompaña. Al hacerlo, analiza qué pasa: ¿Rebota? ¿Se rompe? ¿Dónde cae si lo tiro con más fuerza?

Niños y niñas muestran también mucho interés en el juego de construcciones, en que la acción se centra en crear obras arquitectónicas, a menudo dirigidas a poner objetos uno encima del otro, encajando las piezas, para construir una torre tan alta como sea posible y acabar destruyéndola, tirándola al suelo para volver a empezar.

Ya desde pequeños, los niños imitan lo que ven, inicialmente de forma muy rudimentaria, pero adquiriendo poco a poco suficientes destrezas como para no solo imitar sino, a partir de lo que han visto o vivido, simular y recrear situaciones, actitudes, acciones, etc. Este juego es posible cuando el niño es capaz de transformar su entorno físico en un símbolo. Es lo que se conoce como juego simbólico, jugar a «como si...», transformando unos objetos en otros y actuando como si estos otros fueran los originales. A los tres años este es un tipo de juego predominante en casi todas las situaciones de juego libre, ya que el niño y la niña tienen necesidad de elaborar y reelaborar todo lo que viven y ven para comprenderlo mejor y transformarlo en algo más propio.

A medida que el niño crece, empieza a aumentar su interés por los juegos reglados con otros, inicialmente sencillos y con muy pocas normas, para así poderlas recordar: el escondite, el pollito inglés, el juego de las sillas, la oca, el Memory...

Este tipo de juegos generalmente requieren otros jugadores; son juegos sociales porque se juegan con otros. Los juegos sociales suelen estar muy presentes en la etapa preescolar y a menudo se pueden observar en otros tipos de juegos, por ejemplo cuando unos niños juegan a tiendas y cada uno tiene su rol.

Algunos autores también destacan el juego constructivo, que es el que poco a poco reemplaza el juego de práctica por un juego más complejo. En este, la criatura pone en marcha el juego sensoriomotor y de práctica, con la representación simbólica para crear

un producto o resolver cuestiones. Se puede observar cuando los niños participan en una creación autorregulada, como se puede ver en el dibujo, cuando un niño pasa de dibujar de lado a lado de la hoja y crea el perfil de una casa o de una persona. Construye de manera autorregulada con una intención.

Esta secuencia (figura 10) permite ver cómo una niña pone en marcha diferentes tipos de juego. Observamos cómo la niña construye una torre de bloques con tanta habilidad que es capaz de encajarla por encima de su altura. Ante el reto, busca un recurso: la silla. La torre sigue creciendo y llega un momento en que está a punto de caer; sola ya no puede. Ante este nuevo reto, aparece en acción un compañero, que muy probablemente ha estado observando la situación, y que colabora para contribuir a hacer la torre bien alta.



¿Qué función tiene el juego en el desarrollo y aprendizaje del niño de 0 a 6 años?

Se asocia el juego a la obtención de placer; se suele decir que los niños juegan por el puro placer de jugar. Al jugar, el niño se transporta al mundo imaginario que le apetece en ese momento. La ficción del «como si...» que caracteriza el juego le permite transformarse en esa persona o personaje, realizar esas actividades y/o tener esos objetos que desea, pero que en la realidad no pueden ser, realizar o tener. A pesar de que se trata de una realización parcial de deseos, puesto que la ficción no es la realidad, ello le produce satisfacción. Se relaciona el juego con la obtención de placer porque la motivación intrínseca del juego es el deseo, la necesidad, el interés del niño, y al jugar se crea un espacio en el que su realización (parcial) es posible.

Sin embargo, si bien es cierto que un niño juega por placer, no se puede reducir la función del juego solo a la búsqueda de placer. El juego ha estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad, en todas las culturas. Su función en el proceso de desarrollo y aprendizaje del ser humano va más allá del placer; un niño juega para comprender mejor su contexto social y cultural, a la vez que consigue conocerse a sí mismo. Como se muestra en la figura 11, las criaturas basan su juego en situaciones reales que viven y, por tanto, el juego es un reflejo de la sociedad. Jugar, pues, potencia la comprensión del entorno.

Realizando un recorrido por autores clásicos, se puede afirmar que jugar potencia el proceso de desarrollo y aprendizaje en la infancia. Además, el juego tiene distintas funciones según la perspectiva con que lo abordamos. Freud y Erikson, por ejemplo, destacaban que el juego ayudaba al niño a manejar mejor las ansiedades y los conflictos. A través del juego, los niños liberan energía física excedente y las emociones reprimidas (Santrock, 2007). En este sentido, son muchas las terapias que utilizan el juego como forma de liberar frustraciones, analizar conflictos y buscar estrategias alternativas.

Por otra parte, Piaget (1962) destacaba que el juego está limitado por las capacidades cognitivas del niño, pero, a la vez, permite que el niño se desarrolle y progrese de forma relajada y placentera.

Berlyne (1960), por su parte, considera que el juego también fomenta la exploración, la sorpresa, la incertidumbre... y Shaffer y Kipp (2007), después de llevar a cabo un análisis extenso de las diferentes aportaciones, concluyen que el juego permite un entrenamiento de habilidades sociales.



Figura 11. Juego simbólico mediante el cual una niña reproduce el rol del adulto.

Asimismo, Vigotski (1962) también daba importancia al juego, pero sobre todo a los aspectos simbólicos e imaginativos. Vigotski (1985) plantea que, cuando un niño juega, lo hace en la zona de desarrollo próximo:

En el juego, el niño siempre se sitúa por encima de su edad media, de su comportamiento cotidiano: es como si, a la hora de jugar, creciera un palmo. Como el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias del desarrollo de forma condensada: es como si, en el juego, el niño tratara de superar el nivel del propio comportamiento normal. (*Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49)

Para este autor, el juego no se restringe a la búsqueda de placer. Jugando el niño salva limitaciones evolutivas; jugar le ofrece los apoyos necesarios para llegar un poco más lejos de su desarrollo efectivo.

A continuación desarrollamos esta afirmación centrándonos en alguno de los aspectos que el juego le permite superar de su desarrollo real. A la vez le exige aumentar su conocimiento y comprensión de la realidad y avanzar en el uso de símbolos y signos cada vez más socializados, objetivos y descontextualizados.

Crear y mantener una ficción exige la función simbólica, la capacidad de actuar a partir de representaciones mentales y de expresarlas mediante símbolos o signos. La ficción del juego supone trascender el aquí y el ahora, transformar la realidad en lo que se desea, lo que requiere que el niño sea capaz de tener como referente un significado de lo que quiere representar.

Si, por ejemplo, un niño aburrido en la mesa familiar coge la cuchara y juega a que es un cohete, este se debe diferenciar de otras naves, despegando verticalmente y no como lo hacen los aviones, lanzando un ruido ensordecedor. Esto exige al niño concretar su conocimiento de los cohetes en las acciones que realiza con la cuchara para que siga siendo un cohete. Si un adulto observa el juego del niño, puede identificar el tema, lo que sucede... Cuando juega, el niño reproduce otras realidades que le exigen el uso de significados cada vez más socializados, objetivos y descontextualizados. En la siguiente imagen se ve cómo estos dos niños representan imágenes cotidianas de su día a día durante el tiempo de la comida (figura 12).

Durante el primer y segundo año, el pequeño tiene todavía dificultades para mantener la ficción del juego, a pesar de que él lo haya propuesto. Cuando aparece el primer juego simbólico, que suele ser el de «las cocinitas», suelen invitar a los adultos a cafés, sopas... Si el adulto acepta jugar y participa comentando el olor de café o cómo quema la sopa, el niño lo observa con incredulidad, y necesita mirar dentro de la taza o plato.

Entre los 2 y 3 años ha comprendido ya la ficción del juego y es capaz de anunciar que jugará. A pesar de que pueda compartir alguna secuencia con algún compañero, su juego es todavía esencialmente individual y por lo tanto no necesita negociar con el otro.



A partir de los 4 años, el juego se socializa y el niño tiene interés en jugar con otros niños. Se impone el «jugamos como si fuéramos...», la necesidad de negociar roles y de anticipar sucesos. Progresivamente, la anticipación del juego va teniendo cada vez más importancia. Construir el guion inicial conlleva más tiempo e incluye más concreciones y detalles, hasta tal punto que llega un momento, al final de la educación primaria, en que ya no tiene gracia ponerlo en escena; el placer se centra en montar historia.

Al niño de Educación Infantil, jugar le permite elaborar conflictos. Durante la primera infancia el lenguaje está en proceso de adquisición. El pequeño tiene dificultad para trascender el aquí y el ahora y, por tanto, para pensar y ampliar su comprensión sobre los conflictos que se le presentan en su vida cotidiana. No obstante, la simulación en el juego le permite superar esta limitación evolutiva, recreando los contextos en los que el conflicto ha tenido lugar.

Además de trascender el aquí y ahora y resolver conflictos, el juego le permite descentrarse de sí mismo. Hasta los 6 años, el niño se muestra como un sujeto egocéntrico, capaz de construir su propia realidad, que generaliza sin poder tener en cuenta otras realidades, y tiene dificultad para ponerse en el lugar del otro. Pero en el juego adopta multitud de roles diferentes que le permiten descentrarse y ponerse en el lugar del otro, facilitándole la adquisición de normas, valores y roles sociales.

Todos los adultos que han sido o están a cargo de niños de 0 a 6 años se han visto reflejados en el juego del niño, por lo general en sus intervenciones más enfadadas. Cuando juegan a dar de comer a una muñeca suele ocurrir que a la muñeca no le gusta el alimento que el niño, en el rol de adulto, insiste en que pruebe, o no quiere más y el adulto considera que no ha comido suficiente. Al niño no le produce ningún conflicto la comida el día en el que le dan el alimento que le gusta, pero no entiende por qué el adulto se empeña en que coma lo que tiene un aspecto tan horrible o en que coma más si él se siente saciado. Jugando, tiene la posibilidad de ponerse en el lugar del adulto, repetir sus argumentos y estrategias, tratando de ampliar su comprensión sobre el porqué.

El placer que parece encontrarse en reiterar un juego hasta la saciedad también está al servicio del proceso de desarrollo y aprendizaje. La reiteración le permite obtener mayores niveles de comprensión y control de la situación que representa en su juego, así como un mayor dominio de las capacidades y destrezas implicadas.

Jugar le permite explorar sus emociones y las de los demás, y eso le ayuda a identificarlas y a entender que son comunes a todas las personas. Entre los 2-3 años, por ejemplo, se pueden observar juegos que todos los niños realizan y que están relacionados con el miedo. Como cuando va por la calle y se avanza al adulto, escondiéndose en un portal para esperar a que este pase y asustarlo. En realidad, el primero que pasa miedo es el propio niño al perder de vista al adulto significativo, el tiempo de espera le resulta interminable y el temor a que el adulto haya realmente desaparecido está presente. Cuando el adulto simula llevarse un buen susto puede entender que él no es el único que siente miedo.

Jugando puede expresar libremente sus sentimientos, sin temor a las consecuencias que esta manifestación podría desencadenar en otros contextos. En su juego puede matar al adulto significativo o a su hermanito sin que nadie le regañe con violencia ni le haga sentirse culpable por lo que ha hecho, ya que solo es un juego.

En su libro *Realidad y juego*, Winnicott (1971) plantea que al jugar se crea un espacio potencial, de transición entre lo subjetivo (la propia experiencia, la imaginación, la fantasía) y lo objetivo (la realidad social y cultural). Al jugar, el niño usa su fantasía para crear su ficción pero esta fantasía se basa en algún referente de la realidad. Por este motivo, cuando se observa el juego de un niño, es posible identificar a qué juega; si solamente estuviera presente la imaginación, lo subjetivo, esta identificación sería muy difícil, incluso imposible.

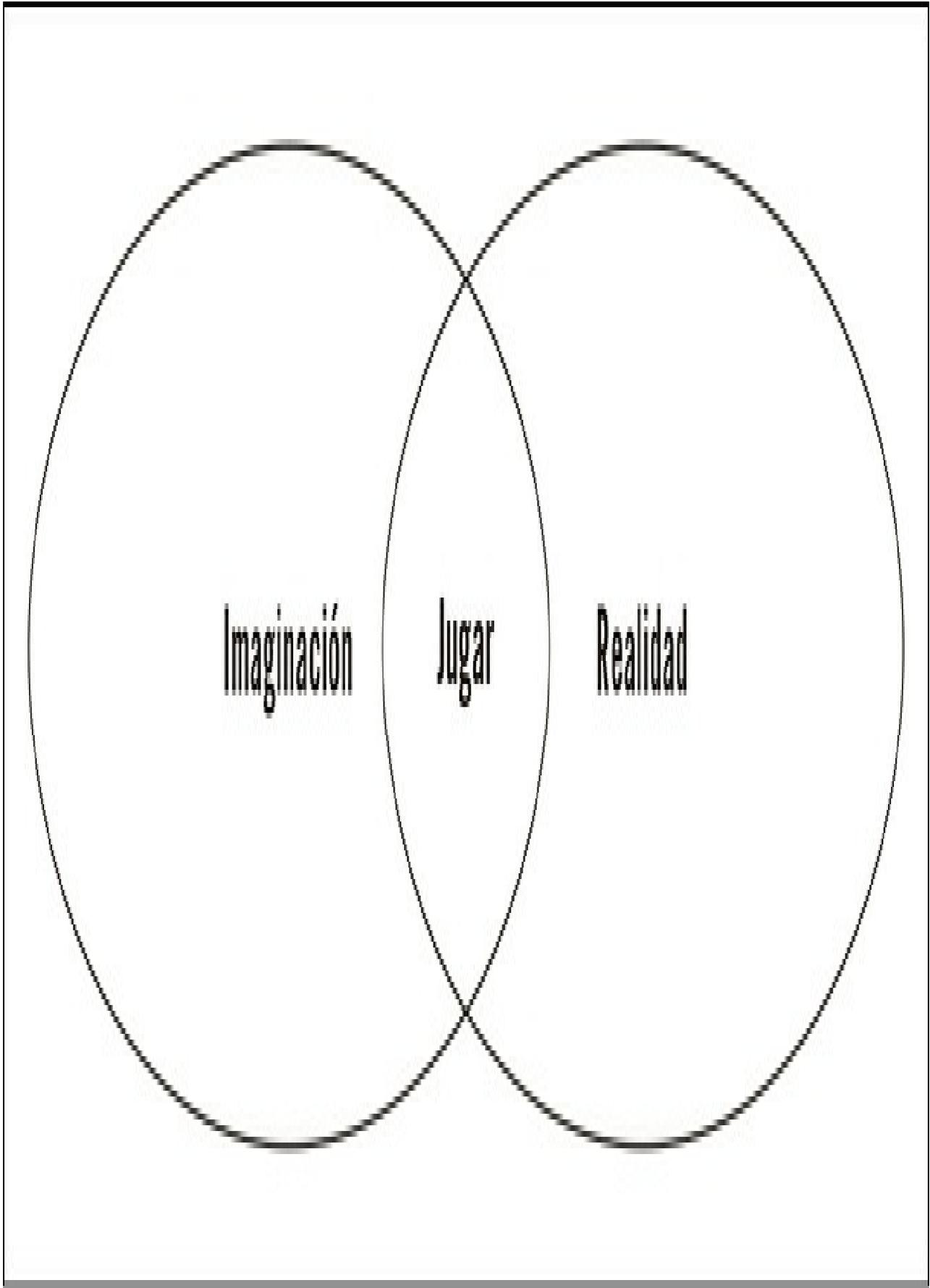


Figura 13. Espacio transicional de Winnicott.

Según Winnicott, este espacio de encuentro entre realidad subjetiva y objetiva es el espacio de la creación humana. En su actividad creadora, tanto el científico como el artista parten de las obras ya creadas por sus antecesores, la realidad, pero van más lejos, gracias a su imaginación, para poder crear nuevas teorías u obras de arte.

Jugar permite la construcción de un sujeto creativo que se adapta a su contexto cultural a partir de ser capaz de entenderlo, apropiándose las leyes, las normas y los valores que rigen la vida social.



Tres ideas clave

- Jugar es innato y universal, pero requiere unas condiciones mínimas para que se pueda desarrollar.
- Jugar es un derecho y una necesidad.
- Jugar permite al niño divertirse, aprender, desarrollar la función simbólica, mejorar competencias, conocer, regular y expresar emociones, a la vez que facilita la elaboración de conflictos cognitivos y afectivos.

Sin el juego los niños se verían expuestos a adaptarse al contexto social sometiéndose a las exigencias del adulto, ya sea por temor a las represalias o por miedo a perder su amor, pero en ningún caso serían capaces de entender, ni mucho menos apropiarse, las leyes, las normas y los valores que regulan la vida social. (M. Manno)

Referencias bibliográficas

- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal, and curiosity*. Nueva York: McGraw Hill.
- Bergen, D. (1988). «Stages of play development». En Bergen, D. (coord.). *Play as a medium for learning and development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brown, S.; Vaughan, C. (2010). *¡A jugar! La forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma*. Barcelona: Urano.
- Howes, C.; Matheson, C. C. (1992). «Sequences in the development of competent play with peers. Social and social pretend play», *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- Lester, S.; Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Paper 57. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Parten, M. B. (1932). «Social participation among preschool children», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Nueva York: W.W. Norton.
- Shaffer, D. R.; Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson.
- Vigotski, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT press.
- Vigotski, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

4. Cuando el juego es un eje principal del proyecto de escuela

Lidia Esteban y M. Luisa Martín



Introducción

Los niños juegan por una motivación interna. Realizan acciones por propio interés y realizándolas las disfrutan. La acción propia del niño pequeño es el juego. Todos los niños y todas las niñas, de todos los tiempos y de todos los lugares, juegan si están sanos y si sus necesidades básicas están atendidas.

El juego es primordial en la vida de las criaturas, porque mediante la actividad lúdica exploran sus posibilidades corporales y las características del mundo de su alrededor: objetos, personas, costumbres... Y porque haciéndolo experimentan placer; se divierten. A través del juego ponen a prueba sus capacidades, se plantean proyectos y tratan de conseguirlos, se ponen retos y buscan estrategias para superarse, se formulan preguntas y satisfacen su curiosidad, se regulan, se desarrollan; imaginan y viven situaciones y roles inaccesibles de otra forma y se ajustan a las nuevas circunstancias que les presenta la vida, se adaptan.

El juego es la forma natural de aprender, puesto que el niño saca sus conclusiones de todas las vivencias lúdicas, y aplica estos nuevos conocimientos a otras situaciones, en un tanteo constante, sin temor a equivocarse; en una dinámica continua de aprendizaje significativo. Además, cuando juega en la escuela o en otros espacios colectivos, observado y acompañado por personas que lo quieren, puede confrontar sus proyectos lúdicos, las estrategias y las consecuencias de sus acciones con los valores y los límites, con las normas del contexto escolar. Y con las experiencias de los compañeros que juegan cerca o participan del mismo juego. Y así aprende no solo de su propia acción, sino también de la de los otros y de la cultura en la que vive.

Para las educadoras y educadores el juego es también una forma de aprendizaje: nos permite conocer mejor a cada criatura, sus intereses, gustos, deseos... Su nivel evolutivo, sus capacidades, sus relaciones... En función de estas observaciones y aprendizajes, podemos diversificar las propuestas, ajustándolas a las vivencias y descubrimientos de los niños.

Los niños deberían encontrar en la escuela infantil y los parvularios la posibilidad de continuar la investigación individual iniciada desde su nacimiento y de desarrollarla junto a los demás niños y niñas (figura 1) en la confrontación de las diferentes experiencias que pueden realizarse en esta experiencia social.



Quien está atento a la práctica de la escuela sabe muy bien que hay una diferencia fundamental entre lo que se construye y lo que se aprende. Lo que se construye se fija en la memoria, es decir, se liga a las experiencias precedentes transformándolas, transformando al individuo y en consecuencia se sabe usar, se sabe transformar en comportamiento activo. Lo que se aprende aceptándolo de cualquier clase de autoridad difícilmente penetra en la memoria, sino que se coloca de tal forma que se puede recuperar y reproducir cuando sea necesario, se puede decir «esto lo sé», pero no modifica y en consecuencia no invita a actuar. (Tonucci, 1977, 81)

La experiencia escolar debería estar hecha de momentos que permitieran a los niños ser y estar. Una escuela que da lugar a la infancia, a su cultura y a sus necesidades. En la que los adultos permiten que todos los niños estén presentes y sean protagonistas con sus diferencias. De modo que cada uno pueda crecer en relación con los demás en un ambiente en el que son generadores de diferentes historias de juego.

En este capítulo se habla del juego en la escuela infantil. Esto significa que tratamos de mirar el juego desde la perspectiva de los niños pequeños y desde la del profesional de la educación que los atiende.

Hemos organizado la presentación en cinco ideas:

- El juego es acción y movimiento a través del cuerpo.
- Jugar es explorar y transformar.
- El placer de imitar, de imaginar, de hacer como si...
- Jugando se aprende a vivir.
- El compromiso de las educadoras y educadores con el juego de las criaturas.

El juego es acción y movimiento a través del cuerpo

Las primeras acciones lúdicas están relacionadas con el propio cuerpo y con el movimiento. Las criaturas, con su propia acción y el movimiento casi constante, exploran su cuerpo y van tomando conciencia de sus sensaciones y de sí mismos, a la vez que coordinando y dominando las posibilidades motoras y ajustando el control postural. Estas exploraciones del cuerpo y de las posibilidades motrices funcionan como un juego. A medida que van superando retos motores utilizan estas capacidades para lograr nuevas metas. Las criaturas se plantean continuamente, por propia iniciativa, retos motores para superar. En esta progresión constante, sus actuaciones parecen responder a preguntas internas.

¿Soy yo?

Al observar a los bebés cuando realizan las primeras exploraciones lúdicas de su cuerpo, o los balbuceos, en que parecen jugar con la voz, cuando se encuentran frente a un espejo, en los juegos de falda... (figura 2) tenemos la impresión de que se están formulando esta pregunta: «¿Soy yo?».

¿Qué hay allí?

Las exploraciones del cuerpo y de las posibilidades motrices, la ejercitación de los movimientos descubiertos, lo llevan a un cierto control y coordinación corporal que le permiten intentar realizar desplazamientos. Hay un momento en que esta actividad toma una gran relevancia y las criaturas la viven intensamente, como un juego. Un juego de descubrimiento de las propias posibilidades, del espacio y de las cosas a las que no podía acceder hasta ahora, que le permiten superar obstáculos (figura 3).



Figura 2. Juego de falda en la escuela infantil.



Figura 3. Jugando se superan rampas y otros «obstáculos».

¿Cómo puedo conseguir...?

Cuando ya caminan, la marcha deja de ser un juego, pero pasa a ser un instrumento para conseguir nuevas metas lúdicas: quizás trepar, correr, saltar, columpiarse, hacer volteretas, pedalear...; dominar el movimiento de un objeto (pelotas, aros, ruedas, triciclos, patinetes...), etc.

Con el juego motor descubren sus posibilidades y límites

En esta continua búsqueda que los niños realizan de forma natural, observamos el placer que expresan cuando realmente pueden dedicarse a lo que les gusta; y es así, muy libremente, como dan salida a sus necesidades vitales de movimiento y de experimentación corporal.

Los juegos motores ocupan buena parte del tiempo de los niños. Es fácil ver cómo se dedican a la exploración del movimiento y de las sensaciones que este produce. Comprueban sus capacidades, sus relaciones con el espacio, con los objetos y con las demás personas. Los juegos que realizan son cada vez más atrevidos, más planificados y más complejos.

Todas estas posibles acciones posibilitan un buen número de experiencias personales y de investigación de los propios límites, puesto que en estas situaciones niños y niñas activan todas sus capacidades incrementando la conciencia que tienen de sí mismos, a la vez que también su seguridad y autonomía.



Figura 4. Los juegos son cada vez más atrevidos, más planificados y más complejos.





Los niños necesitan disponer de una libertad de movimientos suficiente en un marco de seguridad que les permita jugar sin correr riesgos excesivos. En este aspecto los adultos tenemos también una función importante de acompañamiento garantizando su seguridad y estableciendo los límites necesarios para que se mantenga la regulación del grupo sin incidentes.

Para estos juegos son útiles todo tipo de elementos: escaleras, columpios y otras estructuras psicomotrices, así como diferentes elementos físicos presentes en el paisaje natural como troncos, piedras, desniveles, árboles...

Jugar es explorar y transformar

Las criaturas, cuando manipulan libremente objetos diversos, actúan como si estuvieran resolviendo problemas o se plantearan objetivos, y se regulan para solucionarlos o alcanzarlos. A veces estos objetivos son cambiantes; en otras ocasiones, sin embargo, podemos observar una gran insistencia y constancia en la repetición, ejercitación y/o consecución de la acción planteada por ellos mismos.

De esta manera, jugando, los niños realizan acciones exploratorias utilizando todos los sentidos, hacen descubrimientos experienciales y acciones transformadoras, según sean sus habilidades manipulativas y los materiales de los que disponen. Algunos pueden empezar a plantearse hipótesis, a imaginar resultados antes de iniciar la exploración o sobre la marcha, que los llevarán a poner intencionalidad en las acciones y a probar y comprobar, hasta quedar convencidos de lo que investigan, quieren conseguir o transformar. Actúan sin temor a equivocarse, a través del ensayo/error, y repiten las acciones las veces que quieren y necesitan. Expresan su capacidad creadora, modificando las acciones y poniendo cada vez más intencionalidad en lo que realizan, etc. Y siempre tratan de comunicar sus descubrimientos de algún modo.

Todas estas probaturas que hacen las viven intensamente y con una gran satisfacción. Por eso ponen interés, atención, concentración... y no solo en la propia acción; muchas criaturas, sin dejar de llevar a cabo su proyecto, son capaces de interesarse por los demás compañeros y ofrecer colaboración. Y, jugando, construyen las primeras relaciones espaciales, comparativas, cuantitativas, de orden, de medida, causales..., que los orientan en sus posteriores comportamientos de exploración del entorno, y les permiten tomar decisiones cada vez más adecuadas.

Las acciones exploratorias y transformadoras parecen seguir una progresión:

¿Qué es eso?

Esta es la pregunta que parece que se formula un bebé cuando ya se aguanta sentado y tiene acceso a varios objetos. La postura sedente deja libres las manos para la manipulación y le permite interesarse y dedicarse con una gran atención a la exploración sensorial de los materiales al alcance, que se comportan de diferentes formas, y así

descubre tanto las distintas características físicas como la propia capacidad de tener muy variadas sensaciones. Y con estas acciones va ordenando su mente.



Figura 6. ¿Qué es esto?

También es la pregunta que a menudo se formulan cada vez que entran en contacto con objetos o materiales nuevos.

¿Qué puedo hacer con esto?

Cuando la criatura ya ha conseguido el desplazamiento autónomo con una marcha relativamente segura, vuelve a centrar su interés en los objetos, pero su acción va más allá de la mera exploración sensorial: los combina entre ellos, los pone en relación... Por ejemplo: llena y vacía recipientes, apila o pone en hilera objetos, mete o encaja unos con otros, agrupa con algún criterio, ordena... (figura 7).

A medida que evoluciona y progresan sus conocimientos se propone cosas más complejas y variadas.

¿Qué pasa cuando...?

Según como sean los materiales con los que puedan interaccionar y las situaciones que tengan ocasión de vivir, las criaturas tendrán oportunidades de realizar nuevas exploraciones, observaciones e incluso transformaciones. Todas estas acciones empiezan a adquirir un gran interés a partir del tercer y cuarto año de vida, y se irán desarrollando a lo largo de los años, si tienen oportunidades de seguir jugando. Algunos de estos materiales dejan rastros que permanecen más o menos tiempo y, por tanto, pueden ser vistos y reconocidos como propios. Y de ahí, tal vez, nace la intencionalidad creativa. Otros transforman la realidad, como el agua y la luz (figura 8).



Figura 7. Construcciones diversas con materiales naturales.



El mundo de los objetos y los materiales

Hay niños que se dedican a manipular los objetos que encuentran a su alcance, a descubrir sus características y sus posibles usos. Comprobando los efectos de sus acciones, los combinan entre sí, observan y provocan cambios de forma sistemática: ponen, sacan, apilan, esparcen, llenan, vacían, transportan, construyen, destruyen...; abren, así, procesos de planificación de la acción, evocación, imitación y representación. Son procesos en los que los niños crean sus composiciones y en los que la manipulación que hacen de los materiales que usan son de una extraordinaria delicadeza.

En este proceso aparecen las palabras para poder hacer referencia a todo esto y comunicar a los demás sus experiencias, a modo de narración del juego. Un ejemplo: vemos dos niños de tres años que están buscando piedras en el jardín de su escuela; unos compañeros los ven y empiezan a realizar suposiciones sobre lo que están construyendo...

–Están haciendo una cabaña –dice un niño a los demás.

–Creo que están haciendo un muro de piedras y un nido encima. Donde están las hojas verdes –opina una niña que está con ellos.

–¡Es una serpiente! –exclama otro.

–Es un camino – dice un niño que todavía no había dicho nada.

–¡De piedras! –clarifica el anterior.

–Este camino es como una serpiente, pero muy grande y a mí me gusta y me gusta –añade otra niña.

En estas situaciones lúdicas descubrimos cómo acciones sencillas pueden convertirse en insólitas debido a que nos sorprenden por su forma, dimensiones, belleza... Y nos atrapan seguramente también por ser diferentes y no haber sido previstas con anterioridad. Para los adultos es solo cuestión de esperar sin esperar nada en concreto en estas situaciones. De hecho la creación es ya el juego en sí mismo.



Los materiales no estructurados resultan muy versátiles y permiten la creación de los niños porque posibilitan diferentes realizaciones y transformaciones.

Los materiales naturales dan calidez a sus composiciones y permiten un conocimiento específico sobre algunos de los que utilizan.

El placer de imitar, de imaginar, de hacer como si...

El niño está inmerso en un mundo social. Las personas que lo atienden y que lo rodean realizan acciones misteriosas, incomprensibles... Le ofrecen un gran número de incógnitas, que le llaman la atención. Necesita entender y por eso imita. Estas imitaciones se van volviendo cada vez más ricas y variadas, más recreadas a partir de las propias necesidades y creatividad, a la vez que más ajustadas a la realidad que quieren representar... Se comparten más con otros compañeros, a pesar de que no se repartan papeles, ni se anticipen ni pacten las actuaciones. Con una gran capacidad de observar y tratar de entender las acciones del otro, de improvisar y de ajustarse a ellas para dar sentido a la acción conjunta.

Son acciones lúdicas potenciadoras de desarrollo y de aprendizaje, puesto que le ayudan a comprender el mundo y construir su propia identidad. A vencer miedos, superar límites, a tomar decisiones, a ceder ante la demanda o la acción del otro... Es decir, desarrollan una función de adaptación afectivo-emocional, cognitiva y social.

¿Para qué sirve esto?

Unas de las primeras imitaciones que hacen las criaturas empieza con la comprensión de la utilidad de los objetos cotidianos: los peines son para pasar por el pelo; las gafas se ponen sobre la nariz, pegadas a las orejas; el teléfono debe acercarse a la oreja y entonces se debe hablar; hay que pasar el dedo por una pantalla para cambiar de imagen; las llaves se meten en unos agujeritos de la puerta; las cucharas son para coger un alimento y llevarlo a la boca; las mantas sirven para taparnos para dormir... Los niños muy pequeños parece que necesitan confirmar la utilidad de un objeto fingiendo que lo utilizan. También imitan gestos, expresiones, movimientos... Es una especie de juego para acabar de entender el complejo mundo en el que están inmersos.



Figura 10. Juego de imitación para la comprensión de la utilidad de los objetos.

¿Puedo hacer como si yo fuera...?

Tras estas imitaciones aisladas, viene la representación de situaciones más complejas, en que enlazan breves secuencias de acciones: dar de comer a un bebé, hacer de madre que saca a pasear al hijo, preparar una comida, dar un medicamento, ir al médico, arreglar el triciclo, participar en una carrera de motos, peinar a un compañero, usar herramientas de bricolaje...

Estos juegos llaman bastante la atención de los demás, que a menudo los miran divertidos y con interés. Y se empiezan a compartir de forma espontánea entre dos niños, a veces tres; en raras ocasiones más. Las representaciones compartidas, antes de los 3 años, a menudo adoptan una estructura circular: una criatura toma una iniciativa que es seguida por otro y que evoluciona de una determinada manera hasta un punto en que se reanuda la acción inicial, con algunas variantes. A menudo la ocupación del espacio es también circular. Normalmente se alternan los papeles y quien dirige la acción introduce o no algún cambio que el otro normalmente observa y acepta, para poder mantener el juego.



Figura 11. El juego del «como si...».

En estas situaciones lúdicas se constata que hay criaturas a quienes cuesta adquirir las habilidades de observación y de entendimiento de la acción del otro y/o aportar nuevas iniciativas... Tienen dificultades para ajustarse a la acción de los compañeros e ir regulando la acción compartida. Los demás niños nunca los quieren en el juego y eso dificulta todavía más el aprendizaje de nuevos comportamientos. La acción educativa quizás consiste en ayudar a observar, a dar significado, a pensar qué querría y podría hacer él o ella. Y en hacer de mediadores en la incorporación progresiva en el juego de los demás.

¿Puedo hacer que hagan como si...?

Posteriormente aparece la representación de situaciones en las que no son los niños los personajes, sino que pueden ser los muñecos, los animales, los coches... Crean situaciones ficticias en que ellos deciden qué pasa: los dinosaurios se comen a las vacas y los coches; los héroes se pelean; los vehículos de ruedas pueden volar; los muñecos hacen secuencias de acciones simples, que poco a poco se van volviendo más complejas y participativas...



El juego simbólico

Es el juego en el que los niños construyen situaciones y personajes «como si» estuvieran presentes. Es un fingir, hacer ver que..., primero quizás en solitario o en paralelo, después en situaciones compartidas con otros niños y niñas.

En estos juegos trascienden el aquí y el ahora representando diferentes acontecimientos de su vida. De esta forma expresan y elaboran una representación interna de la realidad que tiene que ver con sus vínculos y con su manera de pensar.

Cada niño tiene su forma de jugar. Unos necesitan muñecos y objetos domésticos; otros, en cambio, realizan un juego similar usando animales, coches, trenes...

En todos los casos, la posibilidad de entrar en esta ficción es importante en el desarrollo de los niños porque reflexionan sobre la vida, sus exigencias, costumbres, características y asimilan aprendizajes procesándolos lentamente.

Con este juego, los niños y niñas expresan emociones sentidas en la vida real y deseos imposibles de cumplir, como por ejemplo tener un bebé, conducir un coche, volar, ser adulto...



Figura 13. Juego simbólico que refleja acontecimientos de su vida.

Con este juego recrean situaciones y ponen en escena distintos personajes «como si» estuvieran presentes. Jugando a hacer ver que... abren la posibilidad de relacionarse de otro modo con la realidad que les sorprende, la posibilidad de modificarla, de interpretarla según sus propios deseos y de recrearla de una forma diferente en su imaginación.

De esta manera buscan un equilibrio y aprenden a distinguir la diferencia entre lo interno y lo externo, entre lo que es real y lo que es fantasía.

A la vez desarrollan sus capacidades de relación con sus compañeros, a través de las acciones compartidas que vienen determinadas por la representación de una realidad que es esencialmente social y del consecuente reparto de roles.

Si tenemos la ocasión de escuchar a los niños cuando realizan este tipo de juegos nos daremos cuenta de que, cuando la situación que comparten es ambigua, recurren al lenguaje hablado para hacerla explícita entre unos y otros. Y los guiones de las historias que juegan, que permiten la coordinación de los diferentes roles interpretados por cada niño, son negociados en el devenir de la puesta en escena. Así desarrollan en gran medida el lenguaje, que acompaña y dirige el propio juego simbólico.



Una aportación interesante a este tipo de juego es descubrir que los objetos que usan pueden tener una función diferente a aquella para la que fueron hechos, ya que es la que requieren en ese momento.

Jugando se aprende a vivir

El niño pequeño necesita tiempo para jugar y que el juego ocupe un lugar privilegiado en su vida. El juego conecta los intereses y las motivaciones internas de cada niño con su entorno afectivo, físico, natural y sociocultural. De esta forma, le permite comprender quién es y ensayar quién y cómo quiere ser. El juego, además, le permite probar, entender y comprender el comportamiento de las personas y de los objetos cercanos, tantear la influencia de su acción en el entorno y soñar otras realidades deseadas.

El juego suscita preguntas a los niños y facilita aventurar posibles respuestas. El movimiento, la manipulación y el juego simbólico permiten al niño llegar a conclusiones «provisionalmente definitivas» (Fornasa, 1988). Es decir, a conclusiones que les sirven para dar una posible respuesta al problema que se planteaba o para entender una realidad. Conclusiones, sin embargo, que están dispuestos a cambiar, reestructurando sus nociones, después de que surja una nueva experiencia, una nueva exploración, un nuevo interrogante que ponga en cuestión esas conclusiones.

El juego también permite conquistar autonomía y hacer crecer la autoestima, puesto que en el juego todo depende de ellos y los logros representan una gran satisfacción, mientras que los errores o fracasos se aceptan mejor sin la presión de la demanda externa.

El juego facilita la comunicación interpersonal, porque las criaturas necesitan expresar sus descubrimientos. Buscan la mirada de la persona de referencia y de los compañeros. Dicen: «¡Mira!» Y en este ser miradas con complacencia se reconocen como personas.

Ellas también miran. En el juego paralelo surge el interés por la acción del otro: les llaman la atención las acciones interesantes y los descubrimientos que realizan los niños y las niñas próximos. También perciben que son mirados cuando hacen acciones que llaman la atención. El niño va disfrutando del hecho de estar cerca de los demás y esto invita a participar, a iniciar colaboraciones. Poco a poco, el juego individual va dejando de ser solitario y se empieza a compartir. Va llevando a las criaturas hacia complicidades, entendimiento, comprensión, colaboración, cooperación e incluso a hacer proyectos.

El juego, en definitiva, es generador de desarrollo y aprendizaje, ya que favorece la investigación, el afán de superación, la confianza, la atención, la sensibilidad y la perseverancia. Todo esto, más allá de las nociones concretas que puedan aprender, es un aprendizaje para la vida. Jugando se aprende a vivir. Compartir el juego con otros niños y con las personas adultas de su contexto relacional asegura el progreso cognitivo y la organización del pensamiento en las primeras edades.

Existen otras situaciones educativas que también interesan mucho a los niños desde pequeños, pero que diferenciamos del juego. Por ejemplo, las actividades cotidianas ligadas a la satisfacción de las necesidades básicas, que pueden convertirse en una excelente situación de comunicación y de aprendizaje. O las actividades socioculturales, como cantar, escuchar música, contar un cuento, celebrar una fiesta, ir al teatro o de excursión al bosque... En estas situaciones los niños pueden tener una actitud lúdica –de hecho siempre juegan–, pero no tienen la iniciativa, la espontaneidad, la libertad ni el protagonismo que caracterizan el juego.



El compromiso de las educadoras y educadores con el juego de las criaturas

A veces las educadoras tenemos la tentación de enseñar a los niños cosas y cositas (que muchas veces son ridiculeces) que solo les sirven para la escuela, para ser buenos alumnos, pero que ellos no pueden vincular a ningún interés propio de verdad, y a las que no encuentran ningún sentido, salvo el que se les ha dado en la «culturilla» escolar. Deberíamos interrogarnos siempre sobre el sentido que tiene para los niños lo que les proponemos realizar y aprender.

Las educadoras podemos aprender a diferenciar las situaciones que interesan verdaderamente a los niños para poder desestimar propuestas tradicionalmente escolares, pero en las que hay poco aprendizaje y poco significativo. Cuando una propuesta conecta con las motivaciones de los pequeños se puede ver claramente por la concentración en la acción, por la duración espontánea de la actividad y por las ganas de volverla a hacer o la pena de que se tenga que terminar. Cuando se dan estas tres circunstancias a la vez, podemos estar seguros de que es una buena propuesta y de que las criaturas están aprendiendo.

Las educadoras podemos aprender a dar sentido a las acciones de los niños y tratar de descubrir qué pensamiento hay detrás, qué pretenden cuando hacen lo que hacen. Consecuentemente, también debemos poder explicitar algunos de los aprendizajes que adquieren mientras juegan.

Las educadoras también podemos aprender a complicar las propuestas para hacer progresar el juego y el conocimiento. A menudo se tiende a simplificar, facilitar, a minimizar el esfuerzo..., pero lo que hace avanzar siempre es el nuevo reto, la nueva curiosidad, la nueva pregunta suscitada.

Cuando las criaturas se entregan a la acción y la interacción con los demás y con los materiales, cuando juegan, la educadora puede sentarse y mirar, permaneciendo disponible. Y en este «mirar», con esta escucha activa, aprende: cómo son, cómo piensan, cómo aprenden...; qué les interesa, qué necesitan, qué son capaces de hacer...; cómo es cada uno, qué siente, qué sabe, qué necesita, cómo es su desarrollo... Este conocimiento tan personalizado le permite relacionarse con cada criatura desde la realidad concreta y establecer vínculos afectivos fuertes, y también personalizados.

Las educadoras que actúan con estos criterios pueden disfrutar del juego de los niños sin tener que «manipularlo», sin interrumpirlo, sin interferir; pero también sin meterse, sin tener que ponerse a jugar con ellos, como una criatura más; con una presencia educadora que acompañe la acción de niños y niñas.



Figura 16. Las educadoras podemos aprender a diferenciar las situaciones que interesan a las criaturas.

El papel de la educadora en el juego de los niños es:

- Ofrecer condiciones adecuadas para el juego: tiempo, espacios, materiales, ambientes, situaciones... ricos y conectados con los intereses de los niños. Luz, temperatura, ruido... Tranquilidad, buena relación...
- Presencia atenta, estable, disponible y cercana: acompañamiento.
- Observar, tener una escucha activa y documentar.
- Dejar hacer, sin interrumpir, sin interferir, disfrutando...
- Sostener el esfuerzo y ayudar a superar las frustraciones.
- Dar significado, poner palabras (sin abusar), orientar...
- Ampliar posibilidades, complicar, sugerir, posibilitar más juego...
- Ofrecer «situaciones protegidas», si es necesario.



Figura 17. Espacios adecuados con materiales sugerentes y adultos no directivos.

Y, como dice Wild (2006, 125):

Si los niños pueden estar activos en un entorno adecuado y en presencia de adultos comprensivos que no dirigen, aflorarán en su juego distintas fases: en primer lugar, fases de investigación de nuevas posibilidades que a menudo van unidas con el hecho de vencer obstáculos, con esfuerzo y frustración.

Tres ideas clave

- La acción propia del niño pequeño es el juego. A través del juego desarrolla capacidades, supera retos, se regula, satisface su curiosidad, se plantea proyectos y busca estrategias para conseguirlos, imagina, se adapta... ¡Vive!
- La experiencia escolar debería estar hecha de momentos que permitieran a los niños estar presentes y ser protagonistas. De forma que cada uno pueda crecer en relación con los demás en un ambiente en que son generadores de diferentes historias de juego.
- El juego promueve el desarrollo y el aprendizaje, ya que favorece la investigación, la sensibilidad, el afán de superación, la confianza, la atención y la perseverancia. ¡Jugando se aprende a vivir!

Referencias bibliográficas

- Fornasa, W. (1988). *Nido futuro: strategie e possibilità*. Milán: Franco Angeli.
- Goldschmied, E. (1979). *El niño en la guardería. Guía para educadores y padres*. Barcelona: Reforma de la escuela.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó, Biblioteca Infantil.
- Tonucci, F. (1977). *A los tres años se investiga*. Barcelona: Avance.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona: Herder.

5. Mirada matemática sobre los juegos en la infancia

Mequè Edo



El juego y la matemática

Entiendo el juego como una actividad voluntaria caracterizada por unas reglas públicas y por algunos grados de libertad de elección de los actores involucrados. El juego provoca atención, reto, placer, diversión, es decir, emoción.

Piaget (1962) describe el juego como una actividad especialmente poderosa que fomenta la vida social y la actividad constructiva del niño. Él nos habla de tres grandes tipos de juego que usaremos para realizar un recorrido cronológico a lo largo de la primera infancia, al tiempo que analizaremos las relaciones de cada uno de ellos con las matemáticas. Piaget nos habla de:

- El juego sensoriomotor. Aparece en el estadio sensoriomotor. El niño repite movimientos que le resultan placenteros y a partir de ellos aprende nuevos movimientos. Movimientos que le permiten manipular los objetos de forma exploratoria para irlos conociendo. Juego característico de los 0 a los 2 años.
- El juego simbólico. Aparece en el estadio preoperacional. Supone la asimilación de lo real a su propio yo; permite evocar objetos y fenómenos no presentes. La realidad se transforma según sus deseos. Juego característico de los 2 a los 6 años.
- El juego de reglas. Aparece en el estadio de operaciones concretas. Desarrolla las relaciones sociales. Juego organizado, en equipos. Aparece la competición, pero también el control de la espontaneidad y el sometimiento a las reglas. Juego característico de los 6 años en adelante.

Partiendo de este referente, entiendo que en el desarrollo infantil aparecen de forma natural (siempre y cuando las necesidades básicas estén bien atendidas) tres grandes categorías de juego que tienen relación e influyen en el desarrollo del pensamiento matemático. Estas categorías son:

- juego exploratorio,
- juego simbólico,
- juego de reglas.

¿A qué me refiero cuando hablo de matemáticas vinculadas al juego?

Muchos juegos se realizan al aire libre y con un despliegue motor muy importante. Estos juegos son los que ayudan a los niños a comprender y a apropiarse del espacio tridimensional que los rodea, es decir, a construir las primeras intuiciones geométricas (Edo, 2000). Existen también otros juegos que influyen en la construcción de las primeras nociones geométricas, como los juegos con tableros en los que hay que ubicarse y realizar recorridos, juegos de construcciones en el espacio y en el plano, los puzles y rompecabezas, etc.

En muchos juegos intervienen números y cantidades que habrá que comparar para determinar quién tiene más y quién tiene menos, o qué podemos hacer para tener una

cantidad igual. A menudo también nos preguntaremos, en un juego, quién ha ganado y por qué, preguntas funcionales que ayudarán a desarrollar el sentido numérico (Way, 2011).

En muchos juegos de mesa con cartas, con dados, con tableros y en todos los juegos de puntería, hay que sumar las puntuaciones parciales para determinar quién gana. Resulta muy evidente la relación entre estos juegos y el desarrollo del cálculo mental (Edo, 2003).

En los juegos colectivos, especialmente los reglados, existe un orden temporal: quién empieza, quién es segundo, tercero... Es preciso saber qué hay que hacer primero y qué hay que hacer después. Las secuencias ordenadas de acciones, la espera y el turno de tirada, por ejemplo, son clave para desarrollar el sentido temporal.

Los juegos tienen unas reglas propias a las que nos sometemos voluntariamente, y con frecuencia tienen un reto o unos objetivos que se quieren conseguir, que hacen que el jugador desarrolle razonamientos lógicos en torno a preguntas como: ¿Qué puedo hacer para alcanzar el objetivo antes que nadie? Esta clase de razonamiento lógico en el que se contemplan diferentes opciones y se elige en función de la probabilidad y del azar son «las estrategias favorecedoras» y nos conectan con la resolución de problemas matemáticos (Edo, Deulofeu y Badillo, 2007).

Estos y otros contenidos matemáticos, que irán apareciendo a lo largo del capítulo, nos confirman que el juego es fundamental para el conocimiento matemático.

El juego exploratorio

Desde muy pequeños, los niños, de forma libre y espontánea, observan, manipulan, exploran y experimentan con los objetos que tienen cerca, y este interés se expresa por medio de la propia acción (Weissmann, 1999).

El juego exploratorio puede entenderse como el conjunto de comportamientos que permiten obtener información sobre los objetos con los que los niños interactúan. La actividad espontánea de exploración se desencadena a partir de estímulos exteriores al sujeto y aparecen en ausencia de necesidades biológicas primarias (Coll, 1978). La actividad que se desarrolla durante el juego exploratorio no es caótica o azarosa; habitualmente la acción del niño persigue alguna finalidad, aunque el objetivo puede aparecer durante el transcurso de la manipulación e incluso cambiar durante el proceso. Esta manipulación y exploración permite que el niño obtenga información de los objetos y de esta forma los conozca mejor.

Por tanto, el juego exploratorio es el que permite al niño aprehender lo que tiene ahora y aquí, y se centra en interrogantes como:

- ¿Qué es esto?
- ¿Cómo es esto?
- ¿Qué puedo hacer con esto?

La primera situación didáctica vinculada a contenidos matemáticos, bien documentada y con un amplio recorrido escolar, es el cesto de los tesoros.

La profesora Goldschmied, especialista en el aprendizaje en las primeras edades y en la formación de maestros, desarrolló la formulación y sistematización de las actividades educativas de descubrimiento dirigidas a niños y niñas de 0 a 3 años. No se trata solo de establecer una metodología didáctica, sino de sistematizar un tipo de juego como la forma ordenada de aprovechar la actividad espontánea de los niños (Goldschmied, 1986).

El cesto de los tesoros, según Majem y Òdena (2007), es una actividad de exploración dirigida a los niños de 6 a 10/12 meses. Se trata de un conjunto especial de objetos y materiales que podemos encontrar o confeccionar. La selección de los mismos es la clave del éxito de la actividad y el propósito de esta selección es potenciar los sentidos de los pequeños: tacto (forma, peso, temperatura, textura, etc.); olor y sabor (diversidad y variedad de aromas y sabores); sonido (tintineo, percusión, fricción, crujido, ausencia de sonido, etc.); vista (color, volumen, magnitudes, luminosidad, brillos, etc.). Otros tipos de materiales de plástico y de colores primarios no darían al niño referencias tan precisas de superficie, peso, temperatura, forma, color, olor, sonido, consistencia, etc.; por tanto, no ofrecerían las mismas oportunidades de reconocer diversidad de calidades, por lo que limitarían la posibilidad de establecer relaciones.

El juego heurístico es la continuación natural del cesto de los tesoros, creado y documentado por la misma autora. El juego heurístico es una actividad destinada, especialmente, a niños en su segundo año de vida, ya que es en esta edad cuando la movilidad se convierte en la más amplia conquista y pasa a ser el eje central de su actividad. Según Goldschmied (1986) esta actividad contribuye a estructurar el pensamiento, el lenguaje, el dominio del espacio y establecer relaciones lógicas tales como comprender las consecuencias de las propias acciones.

En Majem y Òdena (2007) se puede encontrar todo lo necesario para llevar a cabo esta actividad. La sesión de juego heurístico siempre consta de dos partes. La primera se centra en la exploración y combinación de objetos y la segunda, tan importante como la primera, se basa en la recogida, agrupación y clasificación de los objetos.

Algunas de las acciones típicas que realizan los niños y niñas durante la primera parte, de exploración y combinación de materiales, son: llenar y vaciar, abrir y cerrar, agrupar y separar, colgar y descolgar, tapar y destapar, añadir y quitar. Alinear, apilar, deslizar, empujar o apretar, girar, oscilar, encajar, ensamblar, emparejar, estirar, prensar y comparar, entre otras.

Combinando los distintos materiales descubren, por ejemplo, que:

- Algunos objetos caben dentro de otros, y otros no.
- Según cómo se coloquen, se aguantan o se caen.
- Unos son más grandes o más pequeños que otros.
- Algunos ruedan y otros se mantienen quietos.
- Algunos encajan bien; otros no.

- Existen objetos cuya apariencia se modifica dependiendo de cómo los tocas.
- Algunos resultan agradables y otros desagradables, etc.

Mientras juegan, los niños y niñas van tomando conciencia de las características y propiedades de los objetos (formas, superficies, longitud, volumen, peso –masa–, material, textura, etc.) de las leyes de la naturaleza (gravedad, equilibrio...).

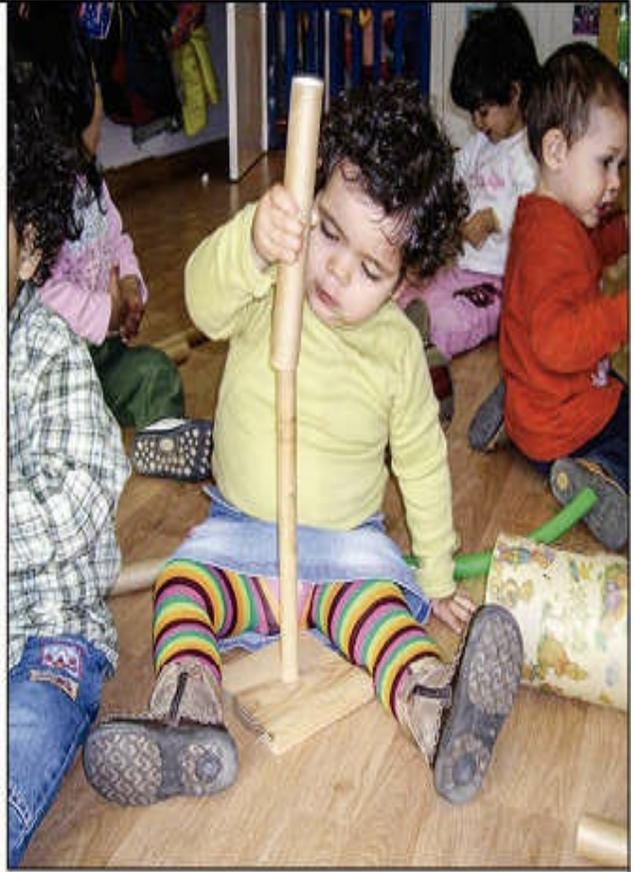


Figura 1. En el juego heurístico el niño selecciona lo que quiere, se interroga, se plantea hipótesis y las comprueba.

En esta actividad se usa una serie de objetos pequeños y numerosos, algunos botes o cajas que sirven de contenedores y también algunos cilindros con los dos extremos abiertos. En todas las sesiones que he presenciado hay niños y niñas que se dedican a colocar objetos pequeños dentro de estos recipientes (experimentando su capacidad); de repente los objetos no están, «desaparecen» de la vista y reaparecerán de forma diferente según el tipo de contenedor que estén usando. Están aprendiendo que un recipiente abierto por una sola cara o por dos de ellas produce resultados diferentes y requieren acciones diferentes para recuperar su contenido. En estas edades se observan innumerables repeticiones de una misma acción; estas están encaminadas a comprender la consecuencia de la propia acción y a poder anticipar (mentalmente) lo que sucederá si la realiza (Edo, 2012).

El juego exploratorio, pues, es una actividad característica de los primeros años de vida, pero reaparece con cada material nuevo que se ofrece a los niños durante toda la Educación Infantil –y en posteriores etapas–, ya sea en actividades como las bandejas de experimentación, las transformaciones de espacios, los rincones de construcciones, etc.

Para que este juego se dé, es necesario ofrecer un entorno y unas condiciones adecuadas. A continuación se expondrán algunas recomendaciones didácticas para acompañar mejor a los niños en este juego exploratorio que aparece de forma natural en la etapa infantil.

La importancia de la exploración libre

Cuando ofrecemos un nuevo material, la primera propuesta debe ser, siempre, la exploración libre. Si se quiere acompañar de alguna consigna concreta debe ser lo más abierta posible, como por ejemplo: ¿Qué es esto? ¿Cómo es esto? ¿Qué podéis hacer con esto?

Esta propuesta abre todas las posibilidades, permite a los niños actuar libremente sin ninguna presión por tener que conseguir nada en concreto, despierta su imaginación y creatividad, permite que unos «se inspiren» con las producciones de los demás, no existe el miedo al fracaso porque no existe el error, y los descubrimientos y conocimientos que se deriven de ella son pequeños éxitos personales.



Hay evidencias científicas que avalan esta recomendación. En 1976 Jerome S. Bruner y dos colaboradores realizaron una investigación en la que estudiaron el papel del juego en la resolución de problemas de los niños de 3-5 años de edad. El experimento consistía en proponer un reto a 180 niños. El reto era llegar a coger un objeto que estaba encima de una mesa pero lejos de la silla donde estaban sentados los niños, que no se podían levantar. También dejaron sobre la mesa palos, ganchos, cuerdas, etc. Y establecieron tres grupos de niños. A los primeros les dejaron jugar con estos materiales un buen rato y sin ninguna instrucción. A los del segundo grupo se les realizó una demostración de cómo se podían combinar estos elementos y a los niños del tercer grupo se les propuso la tarea directamente sin poder manipular. Resultados: los niños del primer grupo resolvieron mucho mejor la tarea (alcanzar el objeto sin levantarse de la silla) que los niños de los otros dos grupos. Los investigadores ven que los niños que han realizado un juego exploratorio libre con los palos y ganchos, sin sentirse condicionados por ninguna demanda concreta, aciertan mucho más cuando les proponen la tarea final. Los resultados demuestran que: estos niños tienen menos tendencia a abandonar, menos frustración, se plantean hipótesis más viables y no temen el error. En sus conclusiones dicen: «El juego reduce la presión del éxito y el fracaso. Nuestros jugadores, menos estresados, pudieron proceder con menos frustración y menos miedo al fracaso». (Sylva, Bruner y Genova, 1976, 256).

¿En la escuela podemos ayudar a hacer evolucionar este juego?

Si el juego es libre y es voluntario ¿qué papel tenemos los maestros? ¿Les ofrecemos buenos materiales y dejamos que vayan a su ritmo? Bueno, esta es una buena opción, pero ¿en la escuela podemos ayudar de algún modo a los niños a avanzar en su aprendizaje y en su desarrollo? Como educadores ¿podemos añadir elementos en su juego para ayudar a los alumnos a avanzar sin perturbar la acción creativa y espontánea?

Aspectos como el cambio de agrupación, la buena selección de materiales, las preguntas o condiciones iniciales y la representación son ejemplos de elementos metodológicos que pueden ayudar a esta evolución.

Cambio de agrupación

Si bien la exploración inicial no debe ser nada pautada, en un determinado momento se puede pedir a los niños que realicen una construcción conjunta con algún compañero, o incluso entre todos los niños de una mesa; es decir, el cambio de agrupación crea un nuevo escenario que conlleva nuevos retos, y, en este caso, se fomenta el trabajo cooperativo.

Si nos fijamos en la figura 3 veremos que hay una hoja de papel sobre la que se ha pedido que se realice una construcción conjunta entre los dos compañeros. Esta situación conlleva que los dos niños tengan que hablar, ponerse de acuerdo, argumentar, convencer al otro, es decir, deban compartir. En esta situación es muy habitual oír expresiones de

los niños en que aparecen los términos matemáticos que están aprendiendo, por ejemplo: «pásame el cuadrado azul», «¿cerramos la parte de arriba con triángulos?», etc.





Figura 3. Se empieza por un juego exploratorio individual y más adelante se pasa a realizar una construcción conjunta con un compañero.

Buena selección de materiales y preguntas iniciales

En el siguiente ejemplo existe una buena selección de materiales. Queremos ayudarles a reflexionar sobre los conceptos «caras planas» y «caras curvas» de los objetos; por tanto, las piezas que se ofrecen presentan todas unas formas bien seleccionadas. Forma de cubo, de cilindro y de esfera. Nada más.

Preguntas iniciales. Antes de empezar a jugar nos preguntamos: «¿Van a ir bien todas las piezas para construir torres?». Los niños pueden realizar sus hipótesis antes de tocar el material. Después les dejamos «jugar», es decir, permitimos que exploren y hagan lo que más les apetezca con las piezas.



Figura 4. Construyendo torres.

Al terminar podemos realizar una puesta en común y una síntesis de lo que hemos descubierto. Fácilmente los niños y niñas de 4 años llegan a conclusiones como: los cubos van bien para apilar, los pongas como los pongas, puesto que tienen todas las caras planas. Los cilindros no se aguantan si los pones por la cara curva pero sí si los apoyas por el lado del círculo, porque es plano. Y las esferas no se aguantan casi nunca porque solo tienen una única cara y es toda curva.

Selección de materiales, juego colectivo y representación en el papel

Respecto a los materiales, el juego exploratorio puede ser con piezas de distintos tamaños. Los objetos tan grandes como los propios niños o más permiten unas exploraciones y unos descubrimientos fantásticos.

En este caso las piezas de espuma grandes sirven para recordar conceptos de forma tridimensional, de figuras planas, etc., pero también para desarrollar un juego de puntería. Se trata de construir torres que se aguanten y usar pelotas de diferentes tamaños como proyectiles. Nos preguntamos: «¿Es mejor apuntar a la parte de arriba, del medio o de abajo de la torre? ¿A mí me va mejor la pelota grande, mediana o pequeña?».



Figura 5. Construcciones más altas que los niños.



Figura 6. Representar lo que se ha vivido, un gran paso hacia la abstracción.

Podemos terminar pidiéndoles que «cuenten» como quieran, en una hoja en blanco, lo que han hecho hoy. Esta representación de la experiencia vivida es un gran paso hacia la abstracción. El niño se fija en formas, posiciones, cantidades, colores y otros aspectos cualitativos y cuantitativos para representar lo más significativo de cada objeto, y, además, a menudo elige el momento que emocionalmente es más relevante para él de la experiencia en sí.

El juego simbólico

Es el juego que aparece cuando a las personas y los objetos se les asignan características y propiedades distintas a las de la realidad. Se centra en cuestiones como:

- Ahora esto es como un...
- Yo hago como si fuera...

Es una actividad característica de los 2 a los 7 años, aproximadamente. Se centra en la representación y simulación de vivencias experimentadas, observadas o inventadas. Los niños generan una acción que cabalga entre la fantasía y la realidad. Este juego desarrolla la creatividad, la imaginación, promueve la autonomía y la socialización. Para Piaget (1961) este es el «juego» por excelencia, en el que el niño no solo asimila la realidad sino que la incorpora para poder revivirla, dominarla o compensarla. El juego simbólico, según Abad y Ruiz de Velasco (2011), es una experiencia vital de la infancia que posibilita transformar, crear otros mundos, vivir otras vidas, jugar a ser otros, y así aprender a pensar como otros, a sentir como otros y, en definitiva, a saber que existen formas de pensar y sentir distintas a la propia.

Para Van Oers, siguiendo a Vigotski, el juego simbólico es la actividad conductora del aprendizaje de los niños de 3 a 8 años. Este científico lleva a cabo una serie de investigaciones sobre las oportunidades de aprendizaje y de enseñanza que se dan en situaciones de juego simbólico. En 1996 Van Oers publica unos resultados centrados en la estimulación del pensamiento matemático en las actividades de juego de los niños. En su estudio, basado en la observación sistemática, intenta descubrir cuándo se producen oportunidades de aprendizaje durante una actividad de juego simbólico, en el marco escolar, que puedan ser consideradas válidas para el aumento del pensamiento matemático de los niños de 4 a 8 años. Para este estudio analizan ocho sesiones de juego simbólico grabadas, de una duración de 25-30 minutos cada una, y desarrolladas en pequeños grupos en el rincón de juego simbólico de la «zapatería» en la escuela. Van Oers y colaboradores se preguntan si se puede estimular el pensamiento matemático en un contexto de juego. Durante las sesiones la maestra observaba el juego de los niños y a veces les preguntaba *qué hacían*, de forma que esta verbalización les ayudaba a describir y hacer consciente lo que hacían por puro placer. Había también una consigna clave de

investigación. El adulto, después de alguna descripción del niño en la que aparecía algún referente matemático, les preguntaba: «¿Estás seguro?» Esta cuestión llevaba a los niños a reflexionar, argumentar y justificar sobre los símbolos (orales y escritos) que usaban y las acciones que realizaban.

Los resultados muestran que se producen muchas oportunidades para enseñar matemáticas, si el maestro sabe hacer uso de ellas, y que los niños pueden reflexionar explícitamente sobre la relación entre los símbolos y sus significados en el marco de la actividad de juego. Van Oers (1996: 73) dice: «Por tanto, me permito concluir que la actividad de juego simbólico, en el marco escolar, puede ser una situación de enseñanza y aprendizaje para el incremento del pensamiento matemático de los niños, a condición de que el maestro sea capaz de utilizar adecuadamente las oportunidades de enseñanza».

¿Cómo ayudamos a evolucionar matemáticamente en este juego?

Entendemos que este juego debe ser una actividad «libre», es decir, poco o nada condicionada por el adulto. Nuestro reto es ayudar a los niños a aumentar la capacidad del pensamiento matemático sin perturbar la acción creativa y espontánea de su juego. ¿Qué podemos hacer entonces?

La participación del adulto

Una posibilidad es que el adulto, una vez ha observado atentamente el juego simbólico que desarrollan libremente sus alumnos, se ofrezca a participar como un actor más de esta actividad.

A menudo he visto a la maestra haciendo de vendedora en la tienda donde los niños van a «comprar». La ventaja de esta situación es que la tendera no pide exactamente lo mismo a todos. A unos les pregunta «cuántos» plátanos quiere; a otros «cuánto» cuesta todo ello, y a los más avanzados les pregunta, por ejemplo, qué cambio les debe devolver. Es decir, la maestra puede ajustar los discursos y las demandas en función del interlocutor y que todo ello siga siendo un juego. Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas ajustando la ayuda pedagógica en función de con quién se interactúa es una herramienta fundamental del maestro de Educación Infantil (Onrubia, 1994). Es interesante que en la siguiente sesión de juego la maestra no coja ese rol y observe si los niños que hacen de tendero preguntan cuestiones similares a las que ella preguntó en el pasado.

Otros elementos que nos pueden ayudar

Como se muestra en Edo y Masoliver (2008), en el rincón de la tienda los maestros podemos...

- Implicar a los propios alumnos en la creación del rincón de juego. Elegir entre todos qué rincón queremos crear (necesidad de llevar a cabo votaciones, cálculos, análisis de datos para tomar decisiones, etc.).
- Preguntar cómo nos imaginamos el rincón y qué necesitamos para crearlo, cuestiones que conducen a la necesidad de evocar, imaginar, relacionar. También aparece la necesidad de observar y analizar la realidad para poder realizar listados

de objetos que necesitamos, de ordenar las acciones que tendremos que llevar a cabo, es decir, la necesidad de temporizar.



Figura 7. Juego simbólico en la tienda.

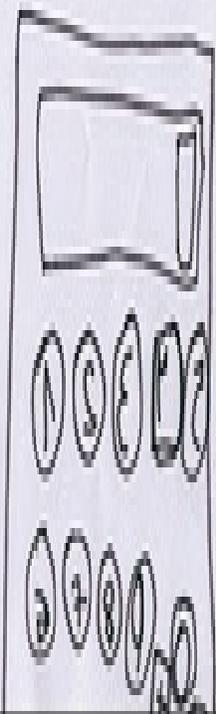
- También deberemos escoger el nombre, poner precios, preparar el material, etc. Un gran número de acciones organizativas que requieren contenidos matemáticos como: hablar de cantidades, tiempos, tamaños, espacio, orden, agrupaciones, clasificaciones, etc.
- Observar con detalle mientras los niños juegan libremente. Este hecho es clave, ya que solamente desde los conocimientos previos de los niños podremos realizar propuestas que planteen retos ajustados, interesantes y que ellos puedan alcanzar.
- Podemos variar las pequeñas consignas iniciales, por ejemplo: el primer día no hay ninguna consigna; en otro momento podemos decir: «Hoy todo el mundo tendrá exactamente 5 euros para ir de compras.» Más adelante podemos decir: «Hoy tenéis 5 euros cada uno y tenéis que ir a comprar de dos en dos, de tres en tres, o tenéis que hacer una lista conjunta antes de la compra, etc.»
- Otra acción que puede influir son las sesiones intermedias –entre una sesión de juego simbólico y la siguiente– con contenidos matemáticos específicos, tales como realizar una sesión de descubrimiento del funcionamiento de la calculadora (real) y después dejarla en el rincón de la tienda.



Figura 8. Sesión guiada de descubrimiento de la calculadora.

EM SAPIGUT COM ~~ASBURA~~
ASBURRE

EM LA CALCULA
DORA



ANGAGMANGALA
AL CE

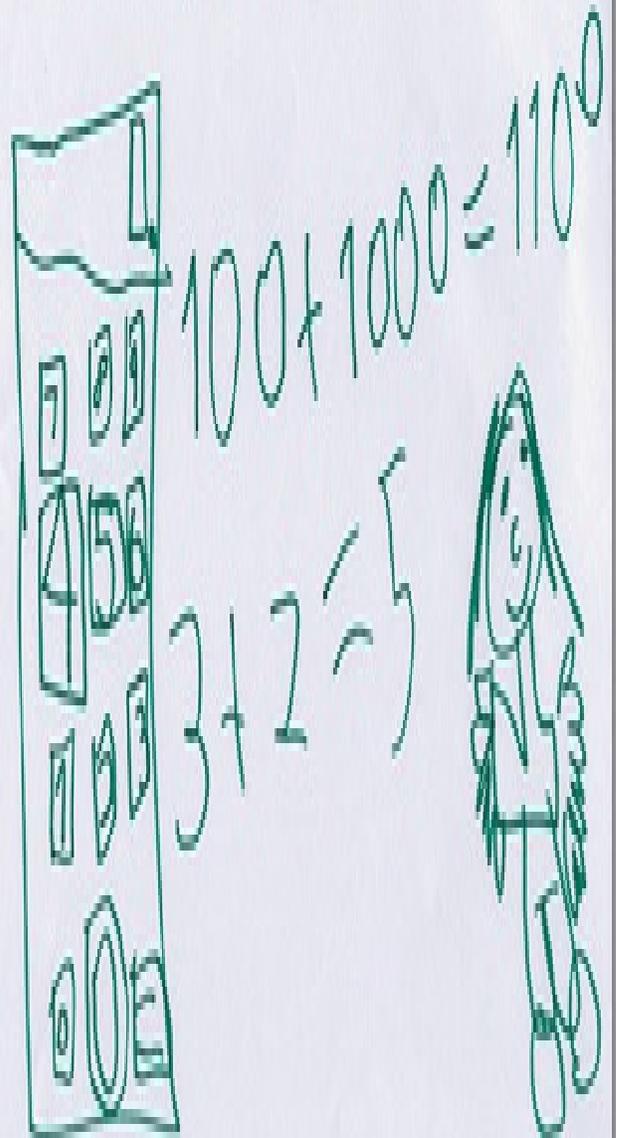


Figura 9. Representación en la hoja en blanco, con la consigna: «¿Qué has aprendido hoy?»



Figura 10. ¿Cómo podríamos sumar 5 euros? Trabajo en pequeño grupo.

3€ 2€ 3€ 1€



Són els diners que m'ho costat

ARIADNA

UN PA
DA: BARRA

3€

Figura 11. Representaciones del juego en la tienda: «Cuenta la compra de hoy».

- Otra posible sesión para realizar en pequeños grupos, entre sesiones de juego, puede ser la de descomponer cinco euros con diferentes combinaciones de monedas.
- La representación gráfica de la vivencia en una hoja en blanco. De vez en cuando, se puede pedir que «cuenten» en una hoja en blanco «cómo ha ido la compra de hoy». La consigna «cuenta» es lo suficientemente abierta como para que los niños utilicen los lenguajes que quieran de los que están aprendiendo. Cuando nos preguntan «Pero ¿cómo?, ¿qué debo hacer?»; la respuesta del adulto es: «Como quieras, con dibujos, números, palabras; lo que quieras tú para que los demás te entiendan».

De esta forma podemos ir observando dónde hace hincapié cada niño, qué es lo que más le ha llamado la atención de su actividad, y damos opción de que se exprese gráficamente usando dibujos, números y palabras o frases a voluntad.

Juegos de reglas

Actividad en la que las acciones y elecciones de los participantes están regidas por unas reglas públicas, libremente aceptadas y en que existe algún objetivo que conseguir. Se centra en cuestiones como:

- ¿Qué puedo hacer para lograr el objetivo?
- ¿Qué puedo hacer para que el otro no lo consiga antes que yo?

Este tipo de juego adquiere una gran importancia a partir de los 6 años, aunque se puede introducir bastante antes y genera un interés que puede durar toda la vida.

Es una actividad que lleva implícita la socialización y la competición. La socialización y la cooperación son necesarias porque es imprescindible que todos los jugadores acepten ceñirse a las reglas del juego; de otra forma la actividad no funciona. La competición también le es propia porque en la mayoría de estos juegos hay quien gana y quien no es el ganador.

En los juegos de reglas relacionados con la matemática distinguimos dos grandes grupos:

- los juegos motores,
- los juegos de mesa.

El juego motor es el juego reglado inicial

Una buena forma de entrar en el mundo del juego reglado con los niños de 3 a 6 años es a través de los juegos de patio; los juegos tradicionales y populares son garantía de éxito. Se trata de esos juegos motores, reglados, que no requieren materiales complicados y que

tienen una larga historia en nuestra cultura. Juegos como el uno, dos, tres, pollito inglés; tierra, mar y aire; el pañuelo; la rayuela; los bolos; los paquetes; el juego de las sillas; las chapas; las cuatro esquinas; cortar el hilo, etc. Cuando vemos que los niños, libremente, eligen jugar a uno de estos juegos, podemos estar seguros de que el tiempo invertido en enseñarlo ha sido útil. Más allá de la riqueza de tener conocimiento de juegos colectivos para compartir y disfrutar con los compañeros, también encontramos contenidos matemáticos implicados en ellos. Por ejemplo, en el juego del uno, dos, tres, pollito inglés, se trabajan nociones como «delante», «detrás», los numerales, «en marcha» y «parado», «lejos» y «cerca», etc. En el juego del pañuelo, los números, una cantidad inicial que se va reduciendo, la comparación de cantidades, el espacio, «cerca» y «lejos», etc. En la rayuela, los números, el orden, «adelante» y «atrás», etc. Los paquetes, la relación entre número y cantidad y la relación entre cantidades. En las cuatro esquinas, «línea recta», «vértice», «diagonales», «centro de la figura», «cuadrilátero», etc. En las sillas musicales, «tantos como», «menos uno», etc.

Los juegos populares y también los de puntería crean un contexto muy adecuado para pedir a los niños que representen gráficamente la actividad. Les damos una página en blanco y les proponemos: «Cuenta qué ha pasado». Muy fácilmente aparecerán números y cantidades para reflejar lo esencial de lo que se ha vivido.

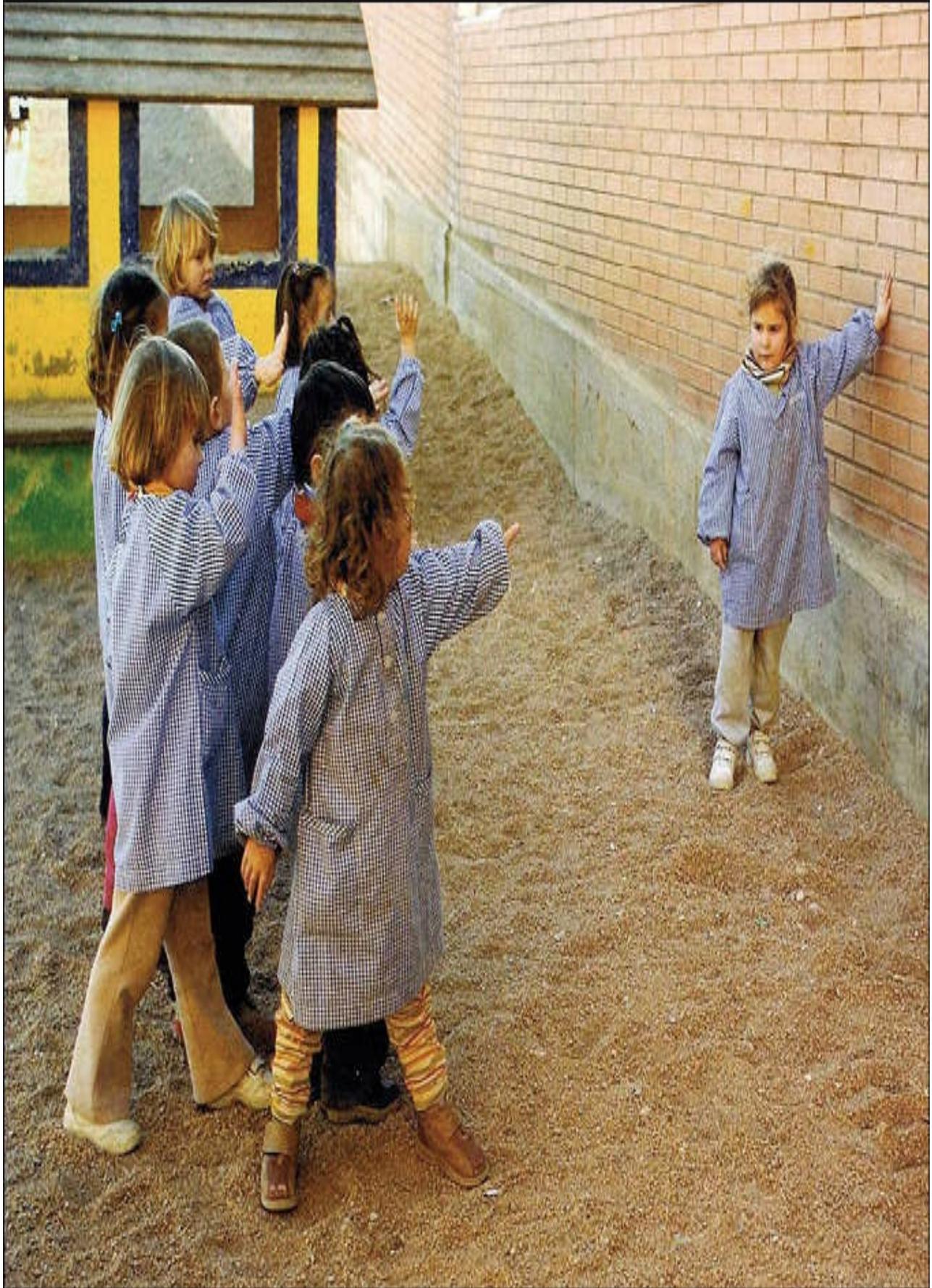




Figura 12. El uno, dos, tres, pollito inglés y las sillas musicales.





Figura 13. Juego de puntería y representación de la actividad.

Los juegos de mesa, matemática en estado puro

Enseñar un juego de mesa en Educación Infantil requiere tiempo y dedicación; no es una tarea sencilla, pero supone una gran inversión. Un buen juego para iniciarse es el Memory, que consiste en: «Se destapan dos cartas y si forman pareja me las llevo; si no, las vuelvo a dejar en el mismo lugar donde estaban.» Aprender a esperar el turno, a jugar correctamente cuando me toca, estar atento a qué saca el otro, y saber determinar quién ha ganado son grandes aprendizajes para estas edades.

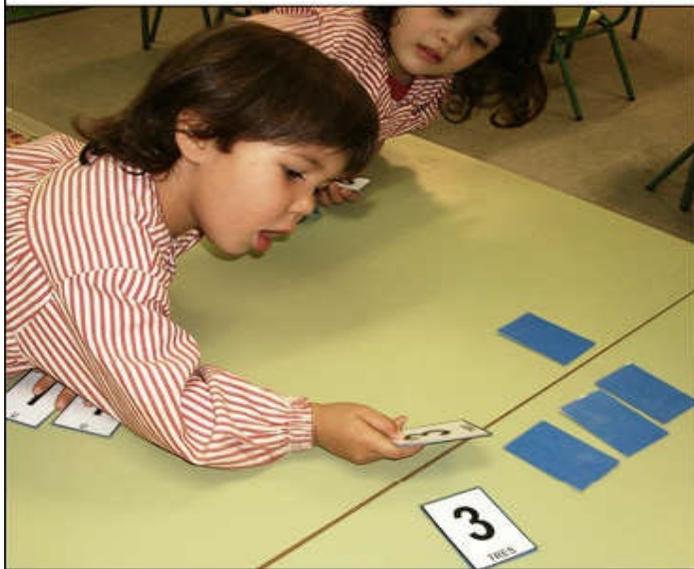
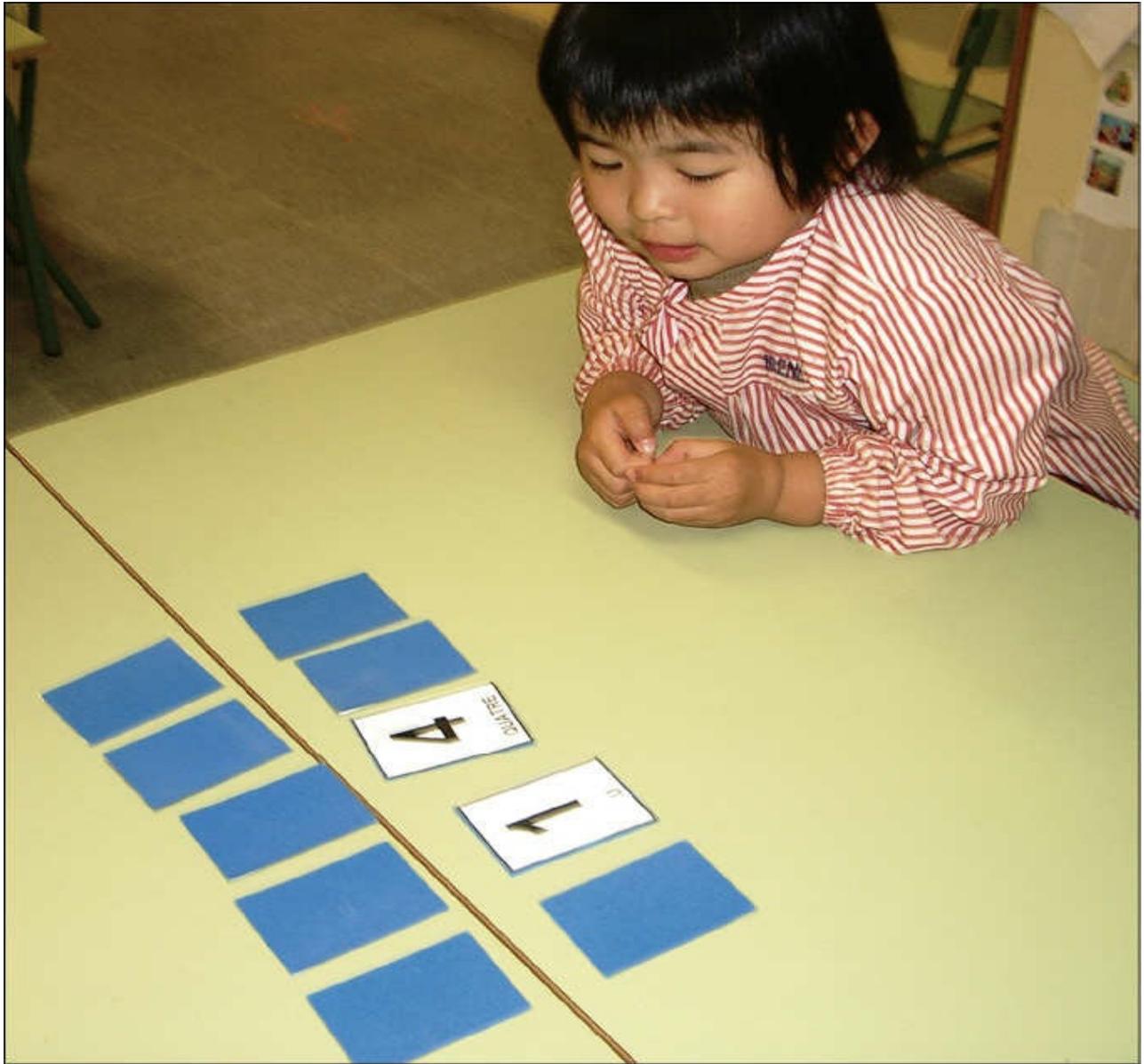


Figura 14. El tiempo invertido en enseñar juegos de reglas se convierte en grandes logros de aprendizaje de los niños.

Podemos involucrar a las familias pidiendo a los niños que se lleven el juego a casa y que ellos sean los responsables de explicar cómo se juega al resto de familiares. Jugar juntos crea lazos y vínculos especiales.

Los juegos de mesa crean un marco ideal para que los alumnos aprendan a escuchar, negociar y a autorregularse. Más allá de esto es evidente la cantidad de juegos de mesa que tienen contenidos matemáticos importantes: números, cantidades y pequeños cálculos que ampliarán el sentido numérico de nuestros alumnos, ya que en este contexto los usan con significado.

Realicemos un pequeño análisis del juego de los tres dados. En este juego cada jugador (mejor, cada pareja de niños que forman un equipo) tiene un juego de cartas del 1 al 10 que ordenan y se colocan delante. Quien tiene el turno lanza tres dados y tumbará boca abajo solo una de sus cartas, la que él quiera, escogiendo: la puntuación que ha salido en un dado, la suma de dos dados o la suma de tres dados. Gana quien antes las ha tumbado todas (Edo, 2003).





Figura 15. Niños jugando, por equipos, dos contra dos, al juego de los tres dados.

Supongamos que han salido las cantidades de la figura 14. ¿Qué números se pueden tumbar? El 2, el 3, el 4, el 5, el 6, el 7 y el 9. Se produce una gran cantidad de combinaciones en cada tirada. Lo mejor de este juego, no obstante, es que, además de los cálculos, existe también una parte de estrategia, es decir, un modo de razonar y de tomar decisiones que favorece la posibilidad de ganar.

Cuando los niños empiezan a jugar (como calcular les da pereza) dan la vuelta a cartas con la puntuación directa de un dado (el 2, el 3, el 5, etc.), hasta que al cabo de unas partidas se dan cuenta de que las cartas que les quedan para tumbar son las que tienen las puntuaciones más altas (10, 9...) y empiezan a actuar en consecuencia. Este tipo de razonamiento conecta con los procesos de resolución de problemas.

Por tanto, habrá que prestar atención a la hora de escoger los juegos. Los hay que dependen por completo del azar, tales como la oca, y otros en los que las decisiones del jugador influyen de algún modo en la evolución de la partida. Estos últimos son aquellos en los que se puede descubrir alguna estrategia favorecedora, como sería el caso del dominó (Edo *et al.*, 2007).



Figura 16. Niñas en el taller de juego matemático. Han elegido ellas mismas a qué juego quieren jugar y con quién quieren estar.



Figura 17. Niños jugando a la oca, pendientes de las puntuaciones y de las acciones que realizan ellos y los compañeros. Atentos, implicados y emocionalmente conectados.

En Infantil tienen sentido ambos tipos de juegos, pero ya en Primaria los juegos de azar puro divierten menos y los de estrategia hacen razonar más.

Existen muchos juegos de mesa que tienen contenidos de números, en los que hay que reconocer cantidades y contar, como la oca, el parchís, el dominó, el reloj, etc. También existen muchos en los que hay que realizar cálculos (Edo, 2003) y también existen los que trabajan el sentido espacial, como el tres en raya y el mismo dominó.

Para concluir podemos decir que el juego de mesa, cuando es elegido por los niños, les ayuda a aprender contenidos matemáticos y desarrolla las capacidades de atención, de concentración, de coordinación, de negociación y de cooperación, a la vez que les genera emoción y diversión.

Tres ideas clave

- El juego exploratorio se da de forma natural cada vez que el niño tiene acceso a un nuevo material y en el marco escolar es necesario que, siempre, la primera actividad que se proponga sea la manipulación libre.
- Durante el juego simbólico es mejor que el adulto intervenga poco. Ahora bien, las conversaciones y reflexiones sobre lo que hemos hecho, el paso al papel e incluso sesiones intermedias pueden incrementar el pensamiento matemático presente en el juego.
- En los juegos de reglas los niños aprenden a ceñirse a unas normas voluntariamente. La regla vence porque es el impulso más fuerte (Vigotski, 1988). Aparece la autorregulación más allá del deseo inmediato y todo ello es simultáneo al aumento de la capacidad de razonar matemáticamente.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (1978). «La significación psicopedagógica de las actividades espontáneas de exploración», *Anuario de psicología*, 18, 91-112.
- Edo, M. (2000). «Mundo matemático. Formas en el espacio». En Antón, M. y Moll, B. (eds.). *Educación infantil. Orientación y recursos (0-6 años)*. Barcelona: Praxis, 301-409.
- Edo, M. (2003). «Taller de juegos y matemáticas. Documentación para el taller. Desarrollo curricular. Estrategias e instrumentos». En Tomás, C.; Casas, M. (eds.). *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*. Barcelona: Praxis, 1-59.
- Edo, M. (2012). «Ahí empieza todo. Las matemáticas de cero a tres años», *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 71-84.
- Edo, M.; Deulofeu, J. y Badillo, E. (2007). «Juego y matemáticas: Un taller para el desarrollo de estrategias en la escuela». En Berenguer, M.I. et al. *Actas XIII JAEM*. Granada: Publicaciones FESPM.
- Edo, M.; Masoliver, C. (2008). «Una tienda en clase. Creación y análisis de un contexto para aprendizajes matemáticos». *UNO-Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 47, 20-36.
- Goldschmied, E. (1986). «El joc heurístic. Una activitat del segon any de vida», *Infància*, 33, 11-15.
- Majem, T.; Òdena, P. (2007). *Descubrir jugando*. Barcelona: Octaedro.
- Onrubia, J. (1994). «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas». En Coll, C. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 101-124.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Nueva York: Norton.
- Sylva, K.; Bruner G.S. y Genova, P. (1976). «The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old». En Bruner, J.S., Jolly, A. y Sylva, K. (ed). *Play Its Role in Development and Evolution* (p. 244-257). Londres: Penguin Books.
- Van Oers, B. (1996). «Are you sure? The promotion of mathematical thinking in the play activities of young children», *European Early Childhood Education Research Journal*, 4 (1), 71-89.
- Vigotski, L. (1988). «El paper del joc en el desenvolupament de l'infant». En Vila, I. Y Colomina, R. (comp.). *Pensament i llenguatge* Barcelona: Eumo, 111-288.
- Way, J. (2011) *Number Sense Series: Developing Early Number Sense. Enriching mathematics* [en línea]. Cambridge: Universidad de Cambridge. <<http://nrich.maths.org/2477>>. [Consulta: marzo, 2016].
- Weissmann, H. (1999). «El juego exploratorio en la Educación Infantil». En *El joc a 0-6 anys. IV Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil*. Barcelona: ICE-UAB, 151-159.

6. Juego, lengua y literatura: de la oralidad a la multimodalidad

Cristina Corro, M. Rosa Gil, Anna Juan y Neus Real



Introducción

La lengua y la literatura en Educación Infantil no se podrían entender sin otorgar un papel relevante al juego, motor de la emoción, el desarrollo cognitivo y la interacción. Así, la primera parte de este capítulo analiza la relación entre el juego, la lengua oral y la literatura tradicional mediante la interacción personal. En la segunda parte, esta relación se amplía a la interacción y el juego entre el niño, el adulto y el libro como soporte en una consideración triple: los vínculos del juego con los primeros libros, con los álbumes ilustrados y con la literatura digital, en que la interacción se produce directamente entre el individuo y la pantalla.¹

Juego, lengua oral y literatura

El juego es una actividad voluntaria y placentera, y un medio excelente que ofrece a los niños la posibilidad de explorar y aprender. Estamos de acuerdo en la necesidad de dejar a los niños libres, en un ambiente rico en materiales, y, si es posible, con buenos modelos culturales para imitar y recrear. ¿De dónde les viene la posibilidad de jugar al «como si...» que hemos ido considerando en este libro? ¿No serán en parte responsables de ello el desarrollo de la interacción, la comunicación y la lengua oral? Bruner (1984) sostiene que los niños juegan a descubrir, experimentar, crear y hacer «como si...» porque también han hecho este recorrido en el aprendizaje de su lengua materna: la han escuchado, han fingido que ya la sabían hablar, la han explorado, la han recreado, la han reinventado... ¿Por qué los seres humanos somos capaces de dominar una realidad tan compleja como la lengua materna? Sabemos que existen aspectos innatos en el lenguaje, pero también hay una parte que se logra a partir de la interacción, el aprendizaje y la experiencia. Y en este logro la actitud adulta tiene un papel muy importante.

En este apartado trataremos la interacción, la comunicación y el aprendizaje de la lengua oral «como si» también fueran actividades lúdicas para el niño. La lengua oral se aprende mejor cuando su adquisición se da en contextos de actividades cotidianas, con interés para los niños y a menudo vividas como lúdicas. La mejor intervención es aquella que valora y potencia los papeles de los interlocutores en los contextos de comunicación y de uso de la lengua.

Interactuar, imitar, responder: el juego preverbal de los más pequeños

Biel es un niño de 6 meses. Yace en su cama boca arriba y juega llevándose las manos a la boca. Su padre se acerca a la camita, lo mira y le dice con voz cálida y entonación amorosa: «¡Buenos días!». Biel se retira las manos de la boca y, al cabo de unos segundos, como si este fuera el tiempo necesario para procesar la música de las palabras, intenta reproducir lo que ha oído. Se reconoce perfectamente la melodía. Se le ve feliz.

La voz humana envuelve a los niños desde que nacen. Y, cuando se dirige a los bebés – como lo hace la voz del padre de Biel –, más que palabras transmite intención, emoción, amor. La voz va acompañada también de la mirada, de la expresión de la cara y del deseo de ver al niño confortable y feliz. Y aunque esta voz no puede sustituir el contacto corporal, se diría que casi lo es. ¿No podríamos pensar que esta interacción tan inicial es

ya una de las primeras formas de juego? ¿No podríamos considerar la voz y las palabras adultas los primeros juguetes de los pequeños? Y se usan para todo: para dormir a las criaturas, para darles la comida, para calmarles el dolor de estómago o para curarlas cuando se hacen pequeñas heridas. Los niños las escuchan, se interesan por ellas, intentan reproducirlas. Todo un repertorio de palabras dulces, pequeños dichos, cancioncillas, canciones de cuna, juegos de falda y otros mimos de la tradición cultural que los adultos han ido regalando a los pequeños a lo largo de los años y que con tanta dedicación se han ido reuniendo (Albertí, 2007; Badia y Vidal, 2005; Busqué, 1981; Ros, 1998). Las criaturas se dejan seducir por estas palabras ritmadas porque se sienten seguras mecidas en el pecho o en el regazo de un adulto que las quiere y las trata con respeto y cuidado. Los adultos esperan movimientos corporales, risas, sonidos y vocalizaciones de los niños como muestras del disfrute y de su capacidad de interaccionar con ellos. Este repertorio de gestos y sonidos es el primer vocabulario de los pequeños, pero son también las evidencias de su capacidad de responder al juego de la interacción.

Es así como, antes de saber hablar, el niño va construyendo su experiencia sobre cómo funciona la comunicación humana: a partir de estos intercambios que realiza con el adulto que intenta dialogar con él. Y lo hace a partir de esta alternancia de turnos tan crucial que se produce entre las palabras del adulto y los movimientos corporales, las risas o los sonidos que realiza el niño. Turnos en los que el adulto debe saber esperar, tomar a la criatura por un interlocutor y dejar espacio y tiempo para que el niño se exprese y pueda ser escuchado. El interés y las palabras que le dirige el adulto y la forma como las dice son decisivas para el pequeño, ya que o bien pueden invitarlo a seguir interesado en la interacción o bien pueden inhibirlo a hacerlo (Ferrer, 2012).

Los juegos de falda, las cancioncillas y los mimos son juegos que permiten interactuar con el niño y observar su disfrute. El objetivo del adulto debe ser descubrir cuáles son los que más le gustan para ofrecerle la oportunidad de repetirlos y fomentar su participación. Si se saben retrasar «con artesanía» las cosquillas o la voltereta del final del juego – porque la criatura las anticipa y pide que se precipite el final para poder disfrutar plenamente–, se podrán observar las expresiones y los gestos del niño para pedir «¡Más!».

Señalar, compartir, nombrar: el juego verbal de los niños que ya se comunican

La voz y las palabras son un instrumento de comunicación vital, porque, cuando los niños descubren que cada cosa tiene una palabra que la designa, su mundo cambia radicalmente. Antes, los padres y otros adultos que los acompañan les han ido enseñando, a menudo a base de repetición y espera paciente, cómo se llaman los objetos que les interesan y que forman parte de su mundo. Con esta nueva ganancia evolutiva, es ya el propio niño quien inicia una especie de juego muy interesante: descubrir el nombre de cada cosa. En este momento, la criatura es quien puede tomar la iniciativa en la comunicación, puesto que tiene un instrumento pequeño pero muy poderoso que le ayuda a conseguirlo: un dedito que señala todo lo que desea. Un dedo que también se

levanta cuando quiere compartir con el adulto algún objeto que le llama especialmente la atención. Seguramente, antes de aprender a hacerlo con el dedo lo ha hecho con los ojos, con la mirada que comparte la atención hacia el adulto y el objeto deseado. Es la explosión del lenguaje: el niño aprende un gran número de palabras nuevas porque le gusta jugar a descubrirlas.



Figura 1. Niño que comparte el objeto de su interés con el adulto.

Más adelante, también puede utilizar la expresión «¡Mira!» cuando quiere hacer saber al adulto qué le interesa del contenido de fotografías e ilustraciones. Es el momento de iniciar la actividad de sentarse en el regazo del adulto y mirar libros para descubrir personajes, animales, objetos conocidos, palabras nuevas... y para emocionarse. Posteriormente, ya podemos empezar a regalarles las pequeñas narraciones que tanto les gustan: historias que quieren que repitamos una y otra vez para poder anticipar y disfrutar las emociones que les hacen sentir los cuentos populares de tradición oral. Estos ratos de intercambio personal y amoroso con un libro y un adulto –presente y disponible para el niño– convierten los libros infantiles en «esos otros juguetes» que proporcionan un disfrute, un conocimiento y un aprendizaje extraordinarios y que posibilitan, además, el posterior interés por la lectura, de lo que se hablará más ampliamente en secciones posteriores.

La combinación de palabras, la recreación, la invención: el juego verbal de los exploradores del lenguaje

Queralt (2 años y medio) quiere jugar con un objeto que no encuentra. Tampoco recuerda el nombre que tiene (una peonza). Pregunta a su madre: «Mamá, ¿dónde está?». La madre le pregunta qué busca, pero la niña no sabe qué decir y la madre insiste: «No te entiendo, ¿qué buscas?». Queralt, finalmente, responde: «¡El molinillo de tierra!».

Entre los 2 y los 3 años los niños están acostumbrados a la forma de hablar de los adultos con los que están más en contacto. Conocen sus expresiones, las entienden y las imitan a menudo en una especie de ecolalia evolutiva que les permite explorar el lenguaje. Esta exploración les posibilita escoger fragmentos de algunas de estas producciones, analizarlas, extraer regularidades y poder construir las propias (Karmiloff, 1992). Los podemos oír realizando soliloquios tumbados en el sofá, cuando juegan solos, cuando se van a dormir... En este periodo, el niño no solo está aprendiendo la lengua, sino que está aprendiendo a usarla como un instrumento del pensamiento y de la acción de forma combinatoria. Son oportunidades para jugar con ella, reinventarla y poder explorar sus límites. «¿Cómo se dice...?», «Lo voy a decir hasta que se entienda», «¿Se entiende?» o «¿Qué ha dicho exactamente papá?» podrían ser algunas de las expresiones que verbalizarían los niños de estas edades si supieran explicar qué hacen cuando imitan y exploran la lengua que escuchan y están aprendiendo. Según Bruner (1984), es del todo relevante que de los errores de esta actividad exploratoria y combinatoria no se deriven resultados ni consecuencias graves, y que también sea considerada una especie de «juego con la lengua». Esta exploración lingüística podría estar relacionada con la actitud exploratoria, imaginativa y creativa del juego infantil posterior. De hecho, las expresiones lingüísticas gramaticalmente más elaboradas y los usos pragmáticos más complejos se dan precisamente en contextos de juego (por ejemplo, el uso del condicional «si tú me dejas..., yo te dejo...»).

Bruner (1984) también afirma que el pensamiento y la imaginación presentes en el juego simbólico requieren muchas veces el diálogo con un interlocutor, y que justamente es este diálogo con el otro lo que hace que el juego sea más interesante. Esto es lo que ocurre cuando Oriol, de 2 años y medio, verbaliza, mientras juega con un coche: «Tengo que llevar el coche al mecánico». Y dice a su abuela: «Abuela, ahora seré un mecánico». Y a continuación cambia de rol y declara: «Mira, tienes que cambiar las ruedas porque están muy gastadas». Otra posibilidad es preguntar al otro para entender más y mejor las palabras, lo que también se convierte en una actividad infantil muy insistente: «Mamá, ¿qué significa *flotar*?» es una de las muchas preguntas que Clara (3 años) formula a lo largo de un día. A veces, este interlocutor puede ser uno mismo. Sin embargo, las oportunidades de diálogo interno son posibles solo cuando, primero, los niños han aprendido a dialogar con otras personas; y a dialogar ya se ha visto que se aprende desde los inicios de la vida.

Lengua oral y otras propuestas lúdicas

En las secciones anteriores se ha esbozado un recorrido hasta el momento en que el niño ya usa la lengua oral para jugar y comunicarse con los demás. Llegados a este punto, lo más óptimo sería que los adultos fueran descubriendo no solamente el interés del propio niño por hablar de una forma cada vez más clara y ajustada a nuevos propósitos comunicativos, sino también su interés por participar en actividades lúdicas relacionadas con la lengua y la cultura que está aprendiendo: actividades tales como la escucha, el recitado y la memorización de pequeños poemas, adivinanzas, dichos, trabalenguas, historias y otros recursos de la etnopoética y del juego dramático. Este patrimonio cultural cuenta con una extensa bibliografía (Colomer, 2010; Duran y Ros, 1995; Valriu, 2010, etc.) accesible a padres, educadores y maestros en librerías y bibliotecas públicas, y los niños deben poder apropiarse de ella para disfrutarlo. Son propuestas lúdicas, a iniciativa del adulto, que ofrecen el placer de escuchar, anticipar, imaginar, ensayar, reproducir, recordar, completar cuando las inicia el mediador, y que estimulan la participación de todos los niños –los que expresan poco, los recién llegados, los que tienen retraso y dificultades en el habla...– si se les ofrecen oportunidades y tiempo para que se expresen y si aprendemos a observarlos, a esperar y a escucharlos.

La lengua escrita, a su vez, también está muy presente en el entorno social del niño y en todos los materiales literarios a los que se ha ido haciendo referencia. Cuando tienen cubiertas las necesidades esenciales, se sienten bien atendidos y pueden desarrollarse con confianza en las propias capacidades, los pequeños también muestran interés por este nuevo lenguaje comunicativo, para hacérselo propio y pedir la ayuda del adulto. En la aproximación a la adquisición de la lengua escrita, el juego y las actividades comunicativas, funcionales y lúdicas vuelven a ser un marco privilegiado donde poner a prueba el pensamiento, la intuición y las primeras realizaciones infantiles. Y, entre estas actividades, la literatura tiene un papel clave.

Juego simbólico, lengua escrita y libros infantiles

El disfrute de la literatura y el dominio de la lectura tienen como bases y canales esenciales las obras literarias y la interacción con el adulto (Colomer, 1995a, 1995b, 2010). Desde muy pequeños, los niños deben acceder a una selección de calidad para aprender a «jugar» la propuesta simbólica de primer orden que constituye el hecho literario. Los rasgos del juego (Garaigordobil, 2007 y 2000), de hecho, son perfectamente aplicables a la literatura, fuente de placer y ejercicio de libertad, porque permite elegir qué leer (a qué jugar) y cómo (solo o en compañía) al mismo tiempo que impone unas reglas, constituye un proceso y requiere seriedad y esfuerzo. Juego y literatura exigen participación, comunicación, cooperación, creatividad y diversión, ofrecen fuentes de aprendizaje vital y vehiculan la ejercitación de la atención y de la memoria. Como el juego simbólico, la literatura implica una conciencia de la ficción que permite asumir el «como si...» sin confundirlo con la realidad.

Los libros y la programación escolar son clave para que los niños puedan realizar los aprendizajes necesarios para terminar adentrándose solos en el placer fascinante del juego literario. Para dotar a los maestros de medios para elegir los materiales más adecuados y saber cómo actuar en pro de la educación literaria, he aquí una propuesta de itinerario en dos fases: «Los primeros libros» (0-3 años) y «Los álbumes» (3-6 años). Las *apps* se presentan, al final, como un recurso transversal complementario.

Los primeros libros

Desde la más temprana edad la necesidad de relatos es esencial para que los niños puedan pasar por las diferentes etapas de su crecimiento de manera satisfactoria. Sin estos juegos de imaginación, el bebé no podría tener acceso ni al lenguaje ni a la vida del espíritu.

M. Bonnafé

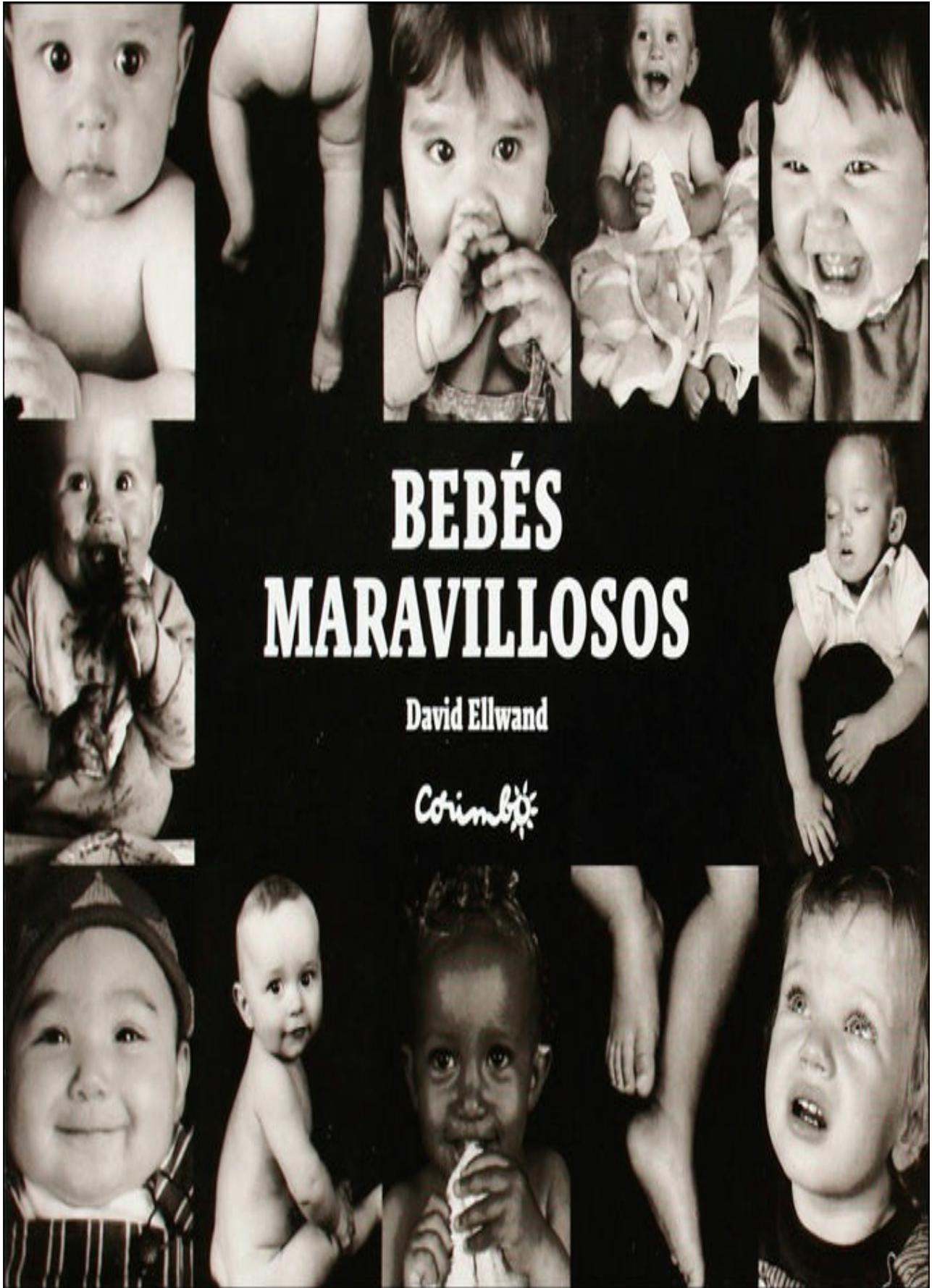
Las obras dirigidas a los primeros lectores cuentan con pocos años de historia. Su nacimiento se debe a varios factores: los cambios económicos y sociales sufridos en nuestro país en los últimos tiempos, que han provocado la escolarización en edades cada vez más tempranas y la creación masiva de jardines de infancia, y los avances en otras disciplinas como la neurología, la psicología cognitiva, la psiquiatría infantil y la neurociencia, que han señalado los beneficios de la lectura en las primeras edades (Bruner, 2010; Diatkine, 2005; Bonnafé, 2008).

La necesidad material de libros dirigidos a las primeras edades, casi inexistentes en épocas anteriores, por parte de los cuidadores, hace que el mercado editorial reaccione ofreciendo obras para bebés, con un origen claro en uno de los títulos más representativos: *I prelibri*, de Munari (1980), doce prelibros que ofrecen experiencias de lectura diversas. Con un mismo formato, pequeño y manipulable, cada uno aporta una carga sensorial única que quiere acercar como un juego, como un ritual de iniciación al universo lector, el mundo de los libros a los niños. Se puede citar también la serie *Little eyes*, publicada por el artista japonés Komagata casi veinte años después y que, inspirada en la obra fundacional de Munari, pretende dar respuesta a las necesidades artísticas, ficcionales y lúdicas de los más pequeños.

Obras como estas provocan un debate abierto inicialmente en Estados Unidos, donde se cuestiona que sean literarias (Apseloff, 1987) y se las relega a productos únicamente

lúdicos. Si bien es cierto que una parte de la producción actual no tiene interés literario, hay muchos títulos de autores e ilustradores que fusionan el juego con componentes artísticos y ofrecen un sinfín de experiencias estéticas con un interés especial en el camino de la educación literaria infantil. Son libros que sirven de base para entrar en contacto con la lengua del relato y abren la puerta a la ficción, el juego simbólico y la imaginación (Bonnafé, 2008), como los que se comentan a continuación.

Una primera tipología son los libros de imágenes. Aquí las representaciones incitan al lector, como si de un juego se tratara, a nombrar e identificar objetos y acciones cercanas a su universo. Obras en blanco y negro o de colores primarios como *Black & White* (1993), de Hoban, o *Mi circo* (2010), de Deneux, muestran imágenes cercanas, identificables e iniciáticas en los viajes de ficción. Un segundo tipo son las ediciones en cartón de canciones populares ilustradas, en colecciones para primeras edades que mezclan las canciones con imágenes de gran calidad impresas con varios materiales. En algunos casos con *pop-ups* o troquelados, en una simbiosis entre juego y literatura oral que es esencial en este momento de desarrollo emocional, motor y cognitivo. Varios estudios (Pelegrín, 1982; Bonnafé, 2008) prueban que la lectura de este tipo de obras favorece la repetición y memorización a través de unas rimas muy marcadas que invitan al lector a jugar, adivinar e imaginar. Un tercer grupo son los *wimmelbooks*, libros gigantes cargados de imágenes sin texto, como los de los alemanes Mitgutsch y Berner o bien de artistas nacionales (la colección Miremos, de La Galera, ilustrada por Capdevila). Los niños descubren microhistorias que favorecen sus habilidades visuales, lingüísticas y narrativas en un ambiente de gran fuerza creativa e imaginativa. Una cuarta tipología son los libros animados, interactivos o *pop-ups*, con los cuales la experiencia literaria se convierte en un juego real. Así, *10 pequeños pingüinos* (2010), de Fromental y Jolivet, propone un texto rimado en que el lector mueve los dedos, elimina cada vez un pingüino y adivina cuántos quedan después, en un juego interactivo de adivinanzas y de anticipaciones que encanta a los pequeños que se inician a contar porque les da la ilusión de intervenir en la historia, lo que les provoca fuertes dosis de emoción. *Un libro* (2010), de Tullet, es un exponente destacado del vínculo entre juego y literatura que anuncia la interacción digital del nuevo milenio.



BEBÉS MARAVILLOSOS

David Ellwand

Corimbo

Los álbumes

Los primeros libros preparan el camino de los juegos simbólicos iniciales hacia la capacidad de abstracción. Con los álbumes se incorpora el juego con el sentido de las historias, el contenido y la estructura, lo que significa acceder al universo del juego (literario) simbólico: el que se basa en la interrupción de la realidad por el arte de la ficción. Jean (1988) afirmaba que el poder de los cuentos reside en los desplazamientos a través de los que tenemos la ilusión de vivir, durante un breve instante, fuera del tiempo y en otro lugar. Y como ya indicó Huizinga en *Homo Ludens* (1938), *ilusión* significa «entrar en juego». En la literatura este «entrar en juego» se pone en marcha con el pacto narrativo, que el lector formaliza cuando decide abrir el libro, un simple gesto que pone en suspenso las condiciones de verdad del mundo real. Aceptarlo supone cruzar la frontera que separa el mundo real y el ficcional y pasar al otro lado del espejo, donde el lector se evade del lenguaje funcional para refugiarse en un mundo donde los juegos con los significantes y significados fomentan el viaje hacia el imaginario.

En los álbumes, caracterizados por la relación entre el lenguaje visual y el textual –fruto de una colaboración compleja en que uno y otro construyen el sentido–, imágenes, palabras y formato configuran uno de los soportes más originales de la literatura infantil actual. La sinergia entre códigos los hace muy aptos para una lectura compartida: a medida que el adulto lee el texto, la mirada y la imaginación del niño se focaliza en las imágenes, en un juego que se libera de la linealidad textual y favorece las primeras experiencias literarias. Escarpit asegura que la lectura de álbumes puede verse como «un juego que engloba todas las formas de juego [...]. Pero estos juegos siempre tienen un objetivo superior: [...] el álbum contemporáneo, en su complejidad referencial y constitutiva, postula y ayuda a construir un lector cultivado, experto, un verdadero lector de literatura» (2008, 331). A continuación veremos cómo.

Algunas de las primeras experiencias literarias surgen con álbumes en los cuales el juego con la imaginación es el tema principal, en una especie de homenaje a la capacidad infantil de inventar historias y jugar. Es el caso del protagonista de *Un lunes por la mañana* (2004), de Shulevitz, que se aleja de la realidad aburrida de un día de lluvia jugando con los personajes que aparecen en las cartas de una baraja al ritmo de una canción infantil francesa. O de la protagonista de *Sombras* (2010), de Lee, que, sola en el desván de su casa, juega con las sombras de los objetos y crea un mundo paralelo.

Más allá del tema, el juego es el núcleo de muchas propuestas de álbumes para primeros lectores. Uno de los más básicos es el de la lectura visual. De hecho, el niño que todavía no entiende el texto se enfrenta a una composición repleta de detalles que reclama una observación atenta para entender la historia que el adulto lee en voz alta. Como en la obra de Chaud *La canción del oso* (2014), en la que el texto cuenta la historia de un pequeño oso que se escapa de la madriguera persiguiendo una abeja y los apuros que pasa el padre oso tratando de encontrarlo. El lector infantil se convierte aquí en una especie de lector-rastreador que, como papá oso, debe buscar en cada doble

página al osito entre una multitud de personajes, en una propuesta lúdica basada en la lectura compartida inherente al formato.

En otros casos, la interacción de imagen y texto potencia juegos humorísticos, en una relación que puede evocar la capacidad infantil de confundir significado y significante y poner en marcha juegos surrealistas. Como en *¡A la cama, monstruito!* (2001), de Ramos, donde el «buenas noches, papá monstruo» final convierte al padre literalmente en un reptil. A menudo, el tono humorístico se consigue jugando con la distancia entre los dos códigos. En *Mi gatito es el más bestia* (2006), de Bachelet, el narrador en primera persona habla de su supuesto gato, pero la contradicción entre los relatos textual y visual ayuda al niño a realizar una lectura distanciada: con la ayuda de las imágenes, puede trascender la literalidad de las palabras y advertir el error del narrador.

Mario Ramos

¡A la cama, monstruito!

Corimbo

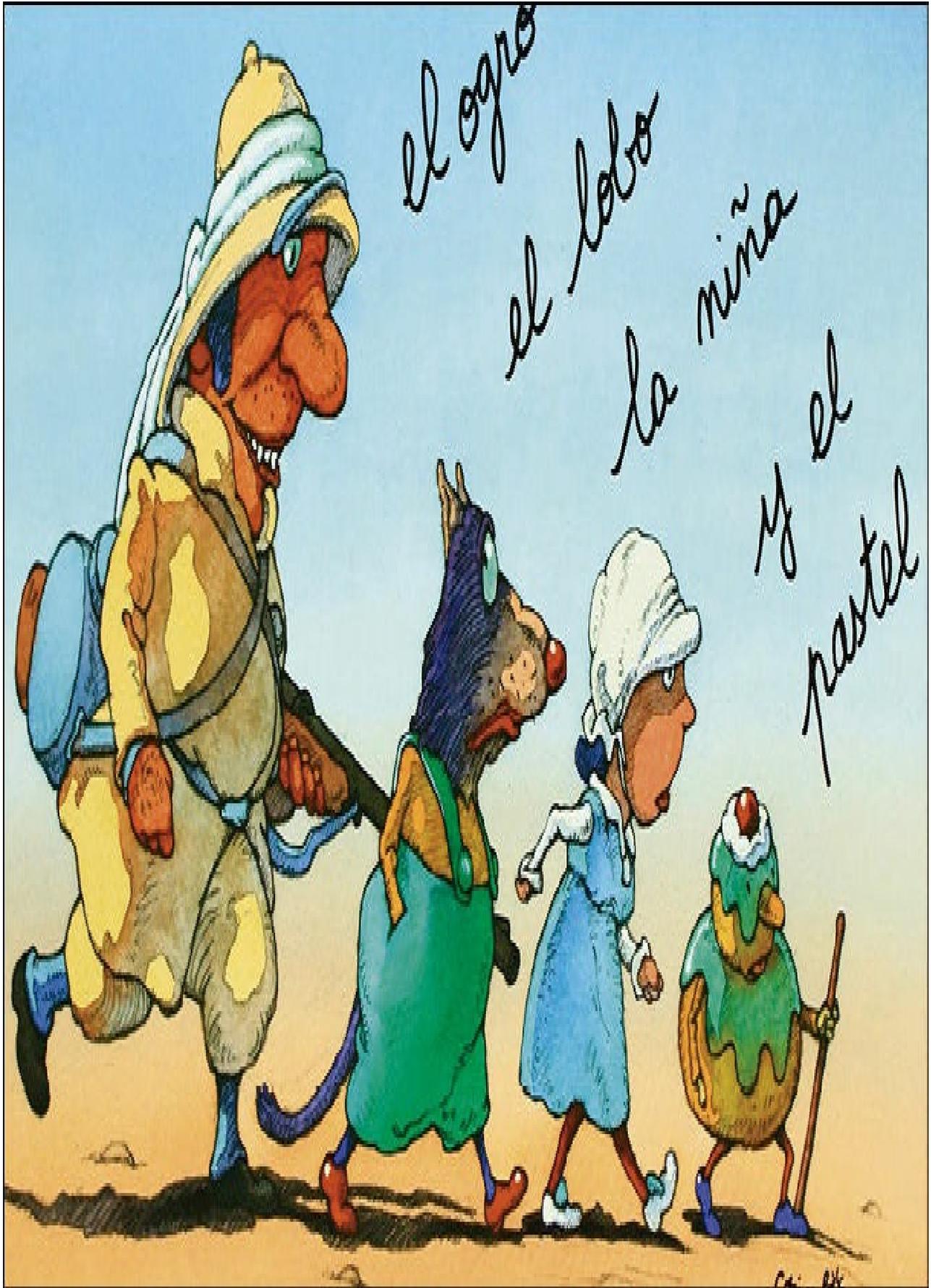


Figura 3. Portada de *¡A la cama, monstruito!*, de Mario Ramos.

La renovación temática y formal de la literatura infantil actual que los álbumes representan tan bien ha encontrado en el juego, con la tradición y las nuevas formas culturales, otro de sus mecanismos básicos (Colomer, 1991 y 2010). El pequeño lector, ya familiarizado con la literatura popular, con las posibilidades del libro como objeto y universo de contenidos y con sus propuestas lúdicas, puede disfrutar ahora del juego metaficcional mediante el doble placer del (re)conocimiento de los componentes y la mecánica literarios y de la transgresión de sus reglas y límites.

Esto es lo que ofrecen a menudo las reescrituras de los clásicos, versiones renovadas de los cuentos de siempre. En *¡La auténtica historia de los tres cerditos!* (1989), de Scieszca y Smith, así, se redescubre humorísticamente el relato tradicional en la narración en primera persona del lobo, que apela a la empatía del lector en un ejercicio brillante de cambio de perspectiva que evidencia la importancia de la voz en cualquier construcción ficcional. En *Guji Guji* (2003), de Chen, «el patito feo» resulta ser un cocodrilo que tiene que decidir entre la familia y la especie en una historia que actualiza el texto de Andersen.

También están las obras que toman elementos concretos del imaginario colectivo y los transportan a espacios donde la diversión y el juego son prioritarios, como *El ogro, el lobo, la niña y el pastel* (1995), de Corentin. Abierto con un guiño explícito —«Este cuento va de un ogro, pero esta vez es un cuento que hace gracia»—, la propuesta humorística combina dos historias en un texto que remite a la vez al cine y a la literatura oral. O *El Grúfalo* (1999), de Donaldson y Scheffer, que trasciende la tradición de la fábula y la transfiere a la posmodernidad con la superposición de planos ficcionales.



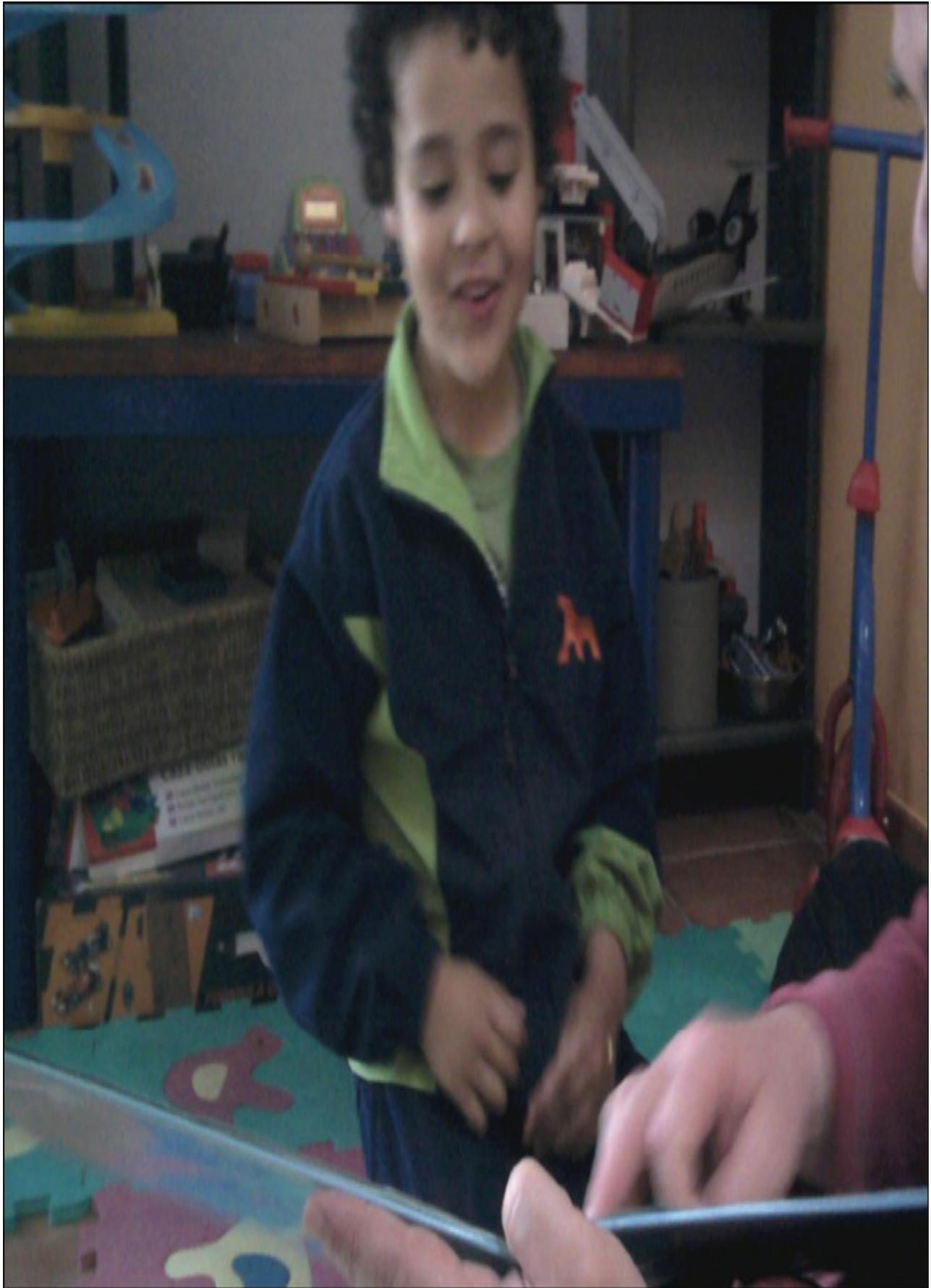


Figura 4. Portada de *El ogro, el lobo, la niña y el pastel* y niño de cuatro años leyendo el libro.

Un tercer grupo de textos tiene su eje en la disolución de fronteras entre realidad y ficción: En *El increíble niño comelibros* (2006), de Jeffers, y *¡Otra vez!* (2011), de Gravett, las contracubiertas mordida y quemada por los protagonistas borran lúdicamente los límites.

La literatura infantil digital

La literatura infantil digital, de aparición reciente, pero en rápido proceso de popularización y con unos rasgos que plantean retos inéditos (Turrión, 2012 y 2013), incrementa y renueva el grado de interactividad y de ludicidad de los materiales literarios anteriores. Menos diferentes de los productos en papel de lo que podría parecer (Turrión, 2014), las *apps* también se alimentan de la tradición y ofrecen juegos similares a partir de palabras, imágenes, historias, tramas, personajes, escenarios, lenguajes, convenciones, humor... Ahora bien, lo hacen con unos medios técnicos que extienden las opciones lúdicas vía interacción y multimodalidad ampliada (texto oral y escrito, imagen y movimiento, sonido y música).

La popularidad de *Los tres cerditos* y *Blancanieves* o de la leyenda de San Jorge, pues, justifica las propuestas respectivas de ItBook, Tales Apart y La Galera-Sau Editorial: *apps* pensadas sobre todo para interactuar y jugar. En las *apps* que no remiten directamente al cuento popular, las aportaciones son similares, pero destacan las obras digitales que enriquecen la experiencia lectora, como la versión en pantalla de *Emma Isst*, de Bauer (Correro y Real, 2014).



Figura 5. Niño de cuatro años abriendo la app que lo remite al cuento popular que más le gusta en este momento.

El juego tiene un papel central en esta literatura. Si se busca la educación literaria, sin embargo, los niños no pueden acceder a ella solos del todo. Por más que puedan disponer de ella de forma autónoma, es necesario que los adultos los acompañen en un proceso de crecimiento lector que exige el aprendizaje de las reglas del (nuevo) juego literario. Si no es así, se podrán divertir, entretener y hacer otras cosas, pero no se formarán como lectores y no podrán acabar jugando con plenitud el juego de la literatura digital.

Tres ideas clave

- La iniciativa infantil y la mediación del adulto son fundamentales cuando hablamos de juego, lengua y literatura en esta etapa.
- La lengua oral y la lengua escrita están presentes en el juego infantil, tanto en la comunicación lúdica como en los materiales que intervienen en él.
- El aprendizaje de las reglas del juego literario requiere una selección de libros de calidad, unos itinerarios lectores definidos y la interacción y la participación de los pequeños lectores.

Referencias bibliográficas

- Albertí, N. (2007). *Poemes i cançons de bressol*. Barcelona: PAM.
- Apseloff, M. (1987). «Books for babies: Learning toys or pre-literature?», *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 12 (2), 63-66.
- Badia, M. y Vidal, A. (2005). *Repertorio de mimos, juegos y canciones*. Tarragona: Arola.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona: Océano Travesía.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2010). *Making sense. The Child's Construction of the World*. Londres: Routledge Revivals.
- Busqué, M. (1981). *Violet Sant Pau*. Barcelona: PAM.
- Colomer, T. (1991). «Últimos años de la LIJ. Del mayo del 68 a la posmodernidad de los ochenta», *LIJ*, 26, 14-24.
- Colomer, T. (1995a). «El lector de la etapa infantil», *Alacena*, 21, 17-24.
- Colomer, T. (1995b). «Los libros en la etapa infantil» (2), *Alacena*, 23, 9-11.
- Colomer, T. (1999). «Per què i com han canviat les històries per a infants i adolescents», *Vela Major*, 8, 31-41.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Diatkine, R. y Simon, J. (2005). *La psychanalyse précoce: Le processus analytique chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France PUF.
- Duran, T. y Ros, R. (1995). *Primeras literaturas. Leer antes de saber leer*. Barcelona: Pirene.
- Escarpit, D. (2008). *La littérature de jeunesse: itinéraires d'hier et d'aujourd'hui*, París: Magnard.
- Ferrer, I. (2012). *La artesanía de la comunicación*. Barcelona: Graó.
- Garaibordobil Landazabal, M. (2000). «Un modelo lúdico de intervención psicoeducativa para la Educación Infantil». En: *II Jornadas sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI: El juego y el juguete en la Educación Infantil*. Valencia: Asociación Española de Fabricantes de Juguetes, 87-155.
- Jean, G. (1988). *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). «El niño como lingüista». En Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 51-88.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Madrid: Cíncel.
- Ros, R. (1998). *Moixaines d'enfant*. Barcelona: La Galera.

- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). «Inmersión en libros y lectura. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües», *Lectura y Vida*, 30 (1), 18-28.
- Turrión, C. (2012). «LIJ Digital: nuevas formas narrativas para niños», *CLIJ*, 248, 40-46.
- Turrión, C. (2013). «Álbumes ilustrados en pantalla», *CLIJ*, 256, 6-12.
- Turrión, C. (2014). «Multimedia book apps in a postmodern culture: commerce and innovation, continuity and rupture», *BLFT. Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, 5 (22 de abril de 2014).
- Válriu, C. (2010). *Imaginari compartit: Estudis sobre literatura infantil i juvenil*. Barcelona: PAM.

¹. La parte sobre la literatura digital de este capítulo se inscribe en el Proyecto I+D EDU2011-26141/EDU: *La literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes* (2012-2015).

7. El juego corporal como base de todos los juegos

Lurdes Martínez, Sílvia Palou y Montserrat Anton



Introducción

El juego en general, y el juego corporal en particular, es una necesidad fundamental para el niño y le ayuda a desarrollarse a nivel global. Cuando un niño juega se conoce a sí mismo, se da cuenta de sus aptitudes y limitaciones motoras, desarrolla estructuras intelectuales, experimenta emociones y descubre relaciones sociales.

Los maestros, los psicomotricistas y los adultos que velan por que el juego corporal tenga la valoración que le corresponde en la esencia misma del juego lo hacen porque lo relacionan de forma indisociada con el movimiento y la acción. Un movimiento entendido como un fenómeno complejo de naturaleza dinámica, significativa e integradora que se manifiesta de forma orgánica, física y psíquica y que es un medio de descubrimiento, aprendizaje y desarrollo.

Cuando un niño juega a través de su movimiento corporal va aprendiendo a conocer y a controlar su cuerpo. La acción le lleva a adquirir información sensorial, tónica y sensoriomotriz, de modo que aumenta el conocimiento de sí mismo y de la realidad que lo rodea, como pueden ser los objetos, el espacio, el tiempo y las demás personas.

A medida que juega puede ir ordenando su pensamiento. Cuando toca, siente y juega con diferentes y variados objetos, descubre su forma, color, textura, tamaño, temperatura, etc. Y cuando los manipula aprende a observar relaciones de causa-efecto, porque actúa en función de una intencionalidad que lo lleva a ir desarrollando el psiquismo y el simbolismo.

Este juego también intenta atender al niño desde sus necesidades comunicativas, emocionales y afectivas. Desde un diálogo que le aporta equilibrio y seguridad y que le permite expresarse con libertad, puesto que cuando juega se siente seguro y acompañado. De esta manera puede ir organizando de forma ajustada sus relaciones con los diferentes medios en los que está llamado a evolucionar.

El juego contribuye a aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno y mejorar las capacidades de relación y comunicación entre los niños. Le permite adaptarse de forma flexible y armoniosa al medio que lo rodea. Le ayuda a expresarse y relacionarse con el exterior a través del movimiento y con un entorno entendido tanto a nivel físico como de los compañeros y adultos de referencia que lo acompañan.



Planteamos el juego corporal tal como nos lo presenta Winnicott (1972), quien entiende que son los impulsos creadores, motores y sensoriales los que constituyen la base del juego. Un juego, el corporal, en el que Calmels (2000) encuentra que el cuerpo es constructor y a la vez construido, configurándose en el núcleo central de un proceso creativo; un juego que conlleva la presencia del cuerpo y de sus producciones, como los gestos, la mirada, el contacto, etc., y un juego que implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar.

El cuerpo como eje del juego

Partimos, pues, de la idea compartida por muchos autores, y sobre todo por quienes observan a los niños en su día a día, de que el cuerpo está siempre presente en el juego, sea cual sea la forma que este tome y la clasificación que del mismo se haga. Así, y refiriéndose a los niños más pequeños, Bonastre y Fuster (2007, 26) hablan del juego como una «necesidad» de poder dar respuestas a los retos que el propio desarrollo genera. El adulto observa, analiza e interpreta que el niño «juega», mientras que para el niño este juego es esencial para conocerse a sí mismo y conocer el entorno donde se ubica.



Existen enormes diferencias entre cada una de las edades que definen la etapa de Educación Infantil que comprende de los 0 a los 6 años. El desarrollo de los niños en los primeros meses de vida conlleva una implicación corporal de acuerdo con las propias posibilidades de afianzamiento del tono muscular, de la adquisición progresiva del control postural, del gesto, de la autonomía del desplazamiento, de la agilidad que va adquiriendo, de la precisión manual a la hora de relacionarse con objetos...; es decir, cada momento evolutivo determinará las posibilidades y las ganas de lograr nuevos retos que el niño irá consiguiendo a través de la experimentación corporal y de la manipulación de los objetos que los adultos le pongan al alcance, como dice H. Weissmann (1999, 151), haciendo suya la frase de Gregory (1997, 192): «Si la necesidad es la madre de los inventos, el juego es el padre del descubrimiento».

En los primeros meses de vida los «juegos» son procesos de descubrimiento del propio cuerpo en diferenciación del cuerpo de los demás, sobre todo del cuerpo de la madre, hasta llegar a la identificación de la propia imagen de forma global y en consonancia con el resto de personas que lo rodean. En este proceso, el papel del adulto en las diferentes interacciones será el que le irá ayudando a «jugar a crecer», con todo lo que ello conlleva. De ahí que algunos autores no identifiquen como «juego» estas primeras conquistas indispensables para el buen desarrollo humano.

Por el contrario, autores como Camels (2000) identifican que, a partir del «juego corporal», los niños irán conquistando los retos que se les van presentando hasta alcanzar la autonomía motriz que los sitúa en el mundo de forma independiente del adulto. Aquí encuentran su lugar, entre otros, los juegos de falda, arraigados y presentes en casi todas las culturas en sus distintas formas de presentación.

Cuando el niño puede moverse solo, ya sea de forma global o segmentaria, el proceso que va tomando el juego corporal es el que ya definió Piaget (1975), partiendo de la sensorialidad, la motricidad y la sensoriomotricidad como formas de experimentación, de descubrimiento y sobre todo de placer en la acción y en su repetición. El niño va encadenando unas formas con otras, hasta que ello lo lleva a imitar el entorno en que crece y tiene inicio la imitación simbólica, que va a encontrar toda su magnitud en la etapa de Educación Infantil y sobre todo en su segundo ciclo, cuando los niños usan materiales y espacios para imitar, proyectar, recrear... lo que más les impacta del mundo inmediato en el que viven.

Juego corporal, espacios y materiales

La criatura humana llega al mundo con unas grandes potencialidades sensoriales, perceptivas y motrices que a través de poner el cuerpo en acción e interacción con el entorno se van desarrollando, enriqueciendo y ampliando en matices y posibilidades emocionales. Por medio del juego las experiencias cotidianas adquieren sentido, y

convierten las sensaciones en aprendizajes. El cuerpo es, por tanto, el instrumento y el motor de todos los juegos.

Los juegos corporales, desde muy temprana edad, estimulan y actualizan los miedos básicos, y, en el mismo acto, las herramientas para elaborarlos. Con relación al cuerpo estos miedos básicos pueden resumirse en el temor a la pérdida de la referencia táctil (juegos de sostén), y a la referencia visual (juegos de ocultamiento). Una tercera temática, secundaria y resultante de las anteriores, se despliega en los juegos de persecución, en los cuales se pone a prueba la confiabilidad en el «refugio». En primera instancia el refugio es un lugar en el cuerpo del adulto, espacio que luego es trasladado fuera del cuerpo del adulto, proceso de corporalización de un espacio donde estar a resguardo, donde estar a «salvo». (Calmels, 2000, 158).

Es decir, por medio de los juegos corporales vamos siendo conscientes de quiénes somos, qué nos pasa, qué queremos, qué nos cuesta, qué nos resulta fácil... Construimos nuestra identidad, y nuestro cuerpo es la herramienta básica de contacto con el mundo de los objetos y de los demás y con nosotros mismos.

Desde el nacimiento, los niños tienen una serie de sensaciones y emociones que experimentan a través de su cuerpo, que les proporcionan la experiencia de sentirse llenos cuando sacian el apetito, por ejemplo, y vacíos cuando necesitan comer y no pueden llenarse. Sienten la presencia de la «madre», o la soledad cuando no está y necesitan al referente que les pueda dar una respuesta; el gozo de tener y la angustia de la pérdida... Estas sensaciones las recrean a través de los juegos corporales de esconderse para fingir que desaparecen; de perseguir lo que quieren y atraparlos; de «hacer como si» estuvieran con mamá, ocupar su lugar en el juego simbólico, o crear espacios donde esconderse, donde sentirse protegidos, para paliar el miedo a sentirse solos y desamparados...

Como dice Aucouturier (2004), para poder llegar a desarrollar la función simbólica, el niño debe haber tenido experiencias de separación, de ausencia, de pérdida... de la figura «materna», y tienen que haber sido vividas con placer, con seguridad y sin angustia.



Como dice Winnicott (2006), para que este juego se dé, el niño debe tener experiencias de confiabilidad con sus referentes afectivos. Después, el espacio de juego se convierte en un espacio intermedio entre el mundo interno y el externo. Un espacio simbólico donde poder expresar, a través del cuerpo, del movimiento, de los objetos..., sus deseos, su imaginación y creatividad. Es decir, transmitir su realidad subjetiva.

El sentimiento de pertenencia a su sistema familiar es el que le da la tranquilidad de poder separarse, sintiendo que no pierde su lugar. Puede jugar incluso a ser otro miembro de la familia, sabiendo que no deja de ser él.

Los espacios y los materiales en los que se dan estos juegos facilitan y animan la canalización del deseo, la curiosidad y los impulsos más primarios, que salen de los niños de una forma absolutamente natural.

El cuerpo va marcando las posibilidades de juego en función de su desarrollo psicomotor: el tono muscular, el equilibrio, la coordinación, la lateralidad... Los niños se van atreviendo a realizar sus propios retos, con saltos, carreras, giros, rotaciones, equilibrios... A través del movimiento, el gesto, la mirada, las vocalizaciones... entran en relación con el cuerpo de los demás y van diferenciándose, creando espacios de complicidades, competencias, equívocos, resonancias, imitaciones, admiraciones, intrigas, decepciones, contactos, reacciones...

Cada vez se han ido estudiando y perfilando más los contextos y los ambientes preparados para que los juegos, en los ámbitos educativos, puedan crecer y desarrollarse de un modo más rico y complejo. Estamos convencidas de que, según el modo en que disponemos los materiales y según las características intrínsecas de estos, el juego de los niños gana en posibilidades, y, por tanto, su crecimiento personal también.

Los espacios

Los espacios que facilitan los juegos motores y corporales son abiertos, con estructuras polivalentes que fomentan la comunicación, las relaciones y los retos, en un ambiente estético y habitable.

- **Abiertos y complejos:** que den la posibilidad, según las necesidades motrices y psicomotrices de los niños, de poder jugar de forma libre y segura, con los objetivos implícitos, pero con una propuesta no directiva para realizar. Es muy importante tener unos límites claros de acción para dar contención al niño y provocar la producción de nuevos interrogantes.



Figura 4. Equilibrio-desequilibrio para avanzar.

- **Comunicativos y creando redes de relaciones:** espacios que fomenten el contacto entre los niños, sus cuerpos, la ayuda, los retos compartidos, el lenguaje verbal y no verbal, la sensorialidad, el tacto y el contacto.
- **Estéticos y habitables:** que promuevan el gusto, la poesía del ambiente, la sencillez rica y detallada de los objetos y las estructuras, que hagan de los espacios de juego un lugar habitable, a medida de niño. Como dice Hoyuelos (2005, 173), «el derecho de la infancia a crecer en lugares cuidados en los que la atención a la dimensión estética sea un principio básico educativo, un ámbito que sea capaz de actuar como un interlocutor complejo con las capacidades de la infancia para que estas se puedan, cualitativamente, expresar y desarrollar profundamente».
- **Espacios que provoquen retos,** ofreciendo lugares para trepar, para esconderse, para envolverse, para saltar, rodar, girar, aguantarse de forma inestable, que proporcionen multiplicidad de sensaciones y percepciones propioceptivas, interoceptivas y exteroceptivas. La apertura de los espacios de juego debe permitir que cada niño pueda ensayar jugando con el riesgo, entre sus límites y posibilidades corporales y emocionales. Y, a través del ensayo-error, ir superando y retrocediendo según sus necesidades personales.



Figura 5. El placer del descubrimiento en el medio natural.

- **Espacios exteriores e interiores.** La riqueza que ofrecen los espacios exteriores para los niños es tan elevada, tanto a nivel corporal como anímico y relacional, que deberíamos intentar ofrecer el máximo de oportunidades diarias a los niños para que puedan experimentar la variedad de cualidades sensoriales del aire, la temperatura, la textura, la humedad, los colores, las formas..., variables constantemente en contacto con el propio cuerpo y las emociones. Los espacios de juego interiores son también, para muchos niños, un refugio de seguridad y confort, que se complementa con los exteriores. Su combinación será un acierto, según el lugar y las épocas del año.

Isabel Cabanellas (2005, 195) describe un alfabeto de *acciones espaciales* de los niños en el juego.

- Acciones polisensoriales, que pueden transformar los espacios y los objetos a través de la exploración de todos los sentidos.
- Espacios: transversales (cruzan espacios), itinerantes (te hacen volar), de transición y de acciones indefinidas.
- Campos: emocionales, sensoriales, cognitivos, sociales, simbólicos.
- Finalidades funcionales: lúdica, adaptativa.
- Metáforas corporales: el nido, el agujero, la montañita, el laberinto...
- Procesos: según el inicio o final, según la relación con el objeto, las variaciones emocionales de intensidad y cualidades.
- Relaciones sociales: por imitación, intercambio, conquista territorial por iniciación o provocación...
- Manifestaciones: en paralelo o simultáneas o alternativas.
- Secuencias de acciones: repetitivas, alternadas, variadas, indefinidas, recursivas, funcionales, ritualizadas.
- Señales indicativas: movimientos corporales, como el dedo índice, miradas, voces, balbuceos.

Los materiales

Cada vez se tiende más a proporcionar objetos, estructuras y materiales naturales, por la complejidad y riqueza que presentan para el juego infantil: la arena, la tierra, el agua, la luz, el aire, las piedras, las hierbas, las hojas, las flores, las conchas, los troncos, los objetos hechos de madera, vidrio, barro, hierro, aluminio...

Riqueza sensorial y de sutilezas y matices de formas, de texturas, colores, olores, sabores, sonidos, alturas, durezas, grosor, finura, rugosidades, deslizamiento, pendientes... ofrecen a los niños todo tipo de juegos. La interrelación entre estos elementos permite juegos de interacción entre el niño, su cuerpo y los materiales, siempre sorprendentes y variados.

Es importante que los materiales sean suficientes pero no excesivos para que faciliten el juego de un modo seguro, de acuerdo con las necesidades y capacidades de los niños, y que permitan combinar materiales blandos y duros, con espacios íntimos y amplios y al alcance de los niños. Igualmente es interesante disponer de material empleado en sesiones de psicomotricidad, que, si bien no es exclusivo de ella, sí se identifica con esta disciplina: globos, papeles de periódico, telas, cuerdas, cilindros, tacos y palos de madera, pelotas, colchonetas...

En cada contexto escolar se pueden dar otros tipos de materiales naturales, estructurados y de características determinadas, que pueden ser incorporados a las propuestas de juego que se ofrezcan a los niños y niñas.

El papel del adulto en el juego corporal

Los psicomotricistas consideramos que uno de los pilares del aprendizaje y la maduración de los niños es el juego corporal, pero también damos mucha importancia al adulto, maestro o educador, quien los guía y acompaña respetando la espontaneidad de este juego para favorecer el desarrollo global e integral de los niños y niñas.

El adulto es quien da seguridad en todo el proceso que se ha secuenciado. Es quien le devuelve el objeto, quien tapa y destapa, quien lo persigue y lo abraza, quien hace girar al niño, quien recuerda lo que pasó hace unos instantes y quien lo cura cuando se hace daño. Es conveniente que el adulto se sitúe en un lugar donde pueda conectar con el niño con la mirada; además, los niños necesitan primero sentirse queridos y segundo asegurarse de que el adulto ve lo que saben hacer. Por consiguiente, si no hay juego motor no se crece bien, pero si no hay un adulto tampoco. (Romero y Gómez, 2003, 144)

La educación psicomotriz ve a este adulto con algunos rasgos diferentes que en otras disciplinas por su forma de entender al niño, a él mismo y a la relación que se establece entre ambos. Es un adulto que necesita una formación que, además de conocimientos teóricos y prácticos, también incorpore una dimensión personal y corporal que facilite el propio conocimiento, la interiorización de uno mismo, la vivencia reflexiva y el ajuste personal.

Porque es un adulto que no solo prepara el escenario para que jueguen los niños, sino que también debe estar a punto por si algún niño o niña le pide que entre en el juego con su propio cuerpo: «El psicomotricista tiene la función de restituir, legalizar, dar permiso al juego corporal en todas sus modalidades, previendo la utilidad de su inclusión y participación corporal» (Calmels, 2000, 165).

Y puesto que no basta con que si hace falta entre en el juego, siempre debe ayudar al niño a encontrar el sentido de aquello a lo que está jugando, descubriendo, creando. Es necesario que el psicomotricista le facilite la interiorización: «El adulto es fundamental en la construcción de los aprendizajes que adquieren los niños a través del juego, sobre todo en el momento de dar significado a las diversas acciones corporales o lúdicas, orientándolo hacia una metacognición» (Valdés, 2002, 53).

En definitiva, estamos hablando de un psicomotricista que:

debe velar por la organización del espacio, el tiempo, el material y las propuestas de la sesión de forma que realmente inviten a actuar, la observación atenta de los juegos, situaciones, hechos y anécdotas que vayan

apareciendo, el reconocimiento, aceptación y valoración de estas situaciones y la intervención intencionada y dirigida con el fin de enriquecer el juego y hacerlo evolucionar cuando sea necesario. (Franc, 2002, 42)

Estrategias

Inspiradas en Sánchez y Llorca (2008) y Franc y Giménez (2000), vamos a exponer lo que las autoras consideramos las estrategias generales y específicas de este adulto, maestro o psicomotricista que se basa en el juego corporal en su tarea educativa:

Estrategias generales

Entendidas como las que se pueden utilizar en el aula o en la escuela en general o como iniciales y más cercanas a cualquier maestro o educador:

- **Organización del espacio, materiales y tiempo:** la disposición del espacio y los materiales debe ser creativa, que suponga un reto y un descubrimiento para cada uno de los niños y de las niñas y que se vaya cambiando a medida que va evolucionando la relación que los niños establecen. Además, el adulto debe velar por que todos los niños tengan suficiente tiempo para desarrollar su juego.
- **Actuación:** el adulto realiza propuestas abiertas y no directivas para ayudar a enmarcar y ordenar el desarrollo del juego del niño, promoviendo el diálogo y el acuerdo ante los conflictos. Facilita la participación de todos los niños, pero también sabe ofrecer momentos de relación exclusiva. Da iniciativa, acepta y valora el juego de los niños, busca el equilibrio de iniciativas, establece relaciones de cooperación y complicidad y guía hacia procesos de autorregulación. Desde la colaboración y el acuerdo, pide permiso para poder intervenir en el juego y señala cuando entra y cuando llega el final de su participación. También vela por un buen uso del material y tiene presente su situación en el espacio y en la lejanía o proximidad a cada uno de los niños.
- **Observación:** una observación que implica una actitud de receptividad y sensibilidad. El adulto observa y escucha de forma abierta para poder captar y dar significado a la acción del niño y lo hace antes de participar para poder situar mejor su intervención. Debe ser capaz de realizar pequeñas paradas para ser consciente del juego que están llevando a cabo los niños y las niñas. Debe saber contemplar atentamente los fenómenos, las acciones, los procesos y las situaciones de los niños. Y debe hacerlo desde una mirada tan focalizada como general o periférica de lo que está sucediendo. Y no solamente se trata de captar, sino que también debe ser capaz de descubrir intenciones, entender, analizar, interpretar, comparar, ratificar, etc., lo que ha visto para poder acompañar mejor a cada niño y al grupo en general.
- **Comunicación:** el educador debe ser una persona con una buena capacidad de expresión. Debe saber establecer comunicación tanto a nivel verbal como no verbal. El adulto debe ser consciente de los distintos mediadores de comunicación de que dispone, tales como la mirada, los gestos, las expresiones faciales y corporales, la voz, el espacio y los objetos, para utilizarlos de la forma más ajustada posible. Debe ser capaz de reencontrar en él mismo el placer del juego.

También de imitar, provocar, preguntar, proponer cambios, poner palabras a la acción, jugar a la oposición, a hacer de antagonista y facilitar el paso de la acción al pensamiento.

- **Evaluación:** entendida como el proceso de percepción, selección, estructuración, interpretación y valoración de las actuaciones observadas en los niños para poder darles significado. Se trata de tener las herramientas necesarias para dar sentido a la información de los acontecimientos que se van sucediendo y así poder acompañar correctamente el desarrollo de cada niño. Hay que hacerla lo más objetiva posible dentro del marco de referencia estipulado, que se basará en las potencialidades de cada niño. Evaluar desde un filtro madurativo y cognitivo, pero también afectivo. Hay que saber evaluar desde dentro y desde fuera. Debemos saber estar cerca de la acción y emoción del niño pero a la vez desde una cierta distancia que nos permita la reflexión necesaria.
- **Autoevaluación:** el maestro dispone de referentes teóricos, trabaja con método y se interroga sobre la propia actuación. Se pregunta qué se ha cumplido o no de lo que se había planteado. Respecto a los materiales se plantea si eran los adecuados, suficientes, si estaban bien ubicados y eran suficientemente seguros. Es necesario que reflexione sobre si su actuación ha sido la más adecuada, si ha dedicado todo el tiempo que necesitaba y merecía cada niño o situación, si ha sabido observar, comunicar y valorar y está preparado para analizar todo lo sucedido y pensar en la siguiente propuesta de juego corporal. Los adultos debemos saber conocer, regular y mejorar nuestra práctica profesional. Una autoevaluación entendida como una fuente inagotable de evolución profesional.

Estrategias específicas

Entendidas como las más intrínsecas y características en la sala de psicomotricidad, gimnasio o espacio específico de trabajo corporal, y los adultos, psicomotricistas y maestros que son los responsables:

- **Capacidad de escucha:** se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de saber cómo se está sintiendo cada niño o, siguiendo a Aucouturier, Darrault y Empinet (1985), de escuchar al otro de verdad. Es una manera de recibir emocionalmente al niño sin anticiparse y antes de saber más o de analizar quién es. Es necesario que el adulto sepa esperar para poder captar los mensajes del niño y ajustar sus intervenciones al ritmo del niño. El psicomotricista debe decodificar las acciones de los niños dotándolas de significado al ponerles palabras y poder elaborar así significados compartidos. La capacidad de escucha nos lleva a una relación de empatía que no siempre es fácil tener con todos los niños. Es necesario que cada día reflexionemos sobre si hemos ignorado a algún niño o alguna niña, a quién nos hemos acercado más y a quién menos... y así equilibrar y compensar al día siguiente.
- **Empatía tónica:** «La actitud de escucha supone para Aucouturier, Darrault y Empinet (1985), al igual que para Lapierre (1982), una respuesta basada,

fundamentalmente, en la empatía tónica, que requiere un ajuste muy profundo a nivel tónico. Este ajuste profundo hace referencia al contacto corporal –ajuste recíproco del tono que se produce en una relación estrecha cuerpo a cuerpo, en la que el tono se convierte en medio de relación y comunicación– y las relaciones en la distancia, en que el tono se percibe a través de la voz, la mirada, los gestos y las posturas. Dependiendo del momento evolutivo, de la historia personal, algunos niños y niñas pedirán un contacto más estrecho a nivel corporal, mientras que a otros les bastará con una palabra o una mirada de reconocimiento en la expresión de su personalidad.» (Sánchez y Llorca, 2008, 42)

- **Símbolo de ley:** debe haber un ambiente permisivo en el que las limitaciones sean mínimas, ya que el psicomotricista pone límites cuando es necesario, enmarca y vela por el cumplimiento de las normas referidas a la seguridad física y al respeto, y hace comprender a los niños la necesidad de cuidar el espacio, los materiales y a los compañeros. «En la sala de psicomotricidad, el psicomotricista, al igual que el maestro en el aula, representa la ley; una ley que asegura la libertad y la convivencia del grupo. La ley en esta práctica va unida a la seguridad. En la sala de psicomotricidad hay muchas cosas que están permitidas, pero esta permisividad solo adquiere sentido dentro de un orden asegurador» (Lapierre, 1991). Es importante que el psicomotricista haga cumplir esta ley desde la discreción, acercándose a cada niño en particular, de modo que no provoque la atención de todo el grupo. A veces solamente es necesaria una mirada o un gesto desde la distancia para recordar algo que no se puede hacer o que está mal hecho.
- **Compañero de juego:** el adulto acompaña y guía el juego del niño ayudándole a descubrirse de forma significativa a sí mismo, los objetos, el espacio y a los demás, para facilitar su maduración infantil. El psicomotricista se queda en un discreto «segundo plano» (Franc, 2002) y se convierte en un «compañero simbólico» que se inscribe en el juego del niño (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985), y ello significa que a veces le puede suponer situarse en un lugar desconocido para el educador. Se trata de favorecer una relación fluida y menos desigual que la que habitualmente se da entre maestro y niño, perdiendo el poder de enseñar para entrar en el poder de comunicarse, de responder y de entrar y salir cuando ya no sea necesaria su presencia.
- **Contención:** el juego se desarrollará en un marco contenedor, segurizante y estructurado. Solo podemos permitir lo que podemos contener, lo que podemos entender y lo que podemos responder. Para Bartesaghi (2002), en un primer momento las intervenciones del psicomotricista se centran en la mirada, las palabras y sus movimientos para introducir más adelante el objeto intermediario que lo irá llevando al descubrimiento del placer sensoriomotor.

Para terminar este capítulo, únicamente deseamos reforzar la idea de que, sea cual sea la forma que el juego tome, el cuerpo estará siempre presente y en las primeras edades de forma protagonista.

Tres ideas clave

- En el juego, el cuerpo es el primer elemento que hay que considerar y del que parten las distintas posibilidades de progresión del mismo.
- A partir de la interacción en el juego del propio cuerpo con el de los demás, los objetos y el entorno, se construyen aprendizajes significativos y transferibles a la vida cotidiana.
- El papel del adulto es fundamental para favorecer «el juego corporal como base de todos los juegos».

Referencias bibliográficas

- Aucouturier, B.; Darrault, I. y Empinet, J. L., (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Aucouturier, B.; (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona. Graó.
- Bartesaghi, M. I. (2002). «Acerca de la ansiedad de separación: un abordaje madre-hijo en la sala de psicomotricidad», *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8: 51-56.
- Bonastre, M. y Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3)*. Barcelona: Graó.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Calmels, D. (2000). «El juego corporal». En Bottini, P. (coord.). *Psicomotricidad. Prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila, 154-167.
- Franc, N. (2002). «En torno al juego y la intervención psicomotriz», *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 5, 33-46.
- García, L. (2000). «La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. Propuestas para un análisis interactivo», *Entre Líneas. Revista Especializada en Psicomotricidad*, 7, 10-14.
- Lapierre, A. (1991). «Juego, contacto y relación», *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 7, 7-13.
- Lapierre, A. y Lapierre, A. (1982). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona: Científico-Médica.
- Llorca, M.; Sánchez, J. (2001). «El rol del psicomotricista», *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3, 57-76.
- Marín, I. (2008). *El placer de jugar. Aprende y diviértete jugando con tus hijos*. Barcelona: Editorial Ceac.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral.
- Romero, V.; Gómez, M. (2003). *Metodología del juego. Ciclo formativo grado superior de Educación Infantil*. Barcelona: Altamar.
- Sánchez, J.; Llorca, M. (2008). «El rol del psicomotricista», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22, 2), 35-60.
- Valdés, M. (2002). «Importancia del juego en la clase de psicomotricidad», *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 5, 48-56.
- Weissmann, H. (1999). «El juego exploratorio en la Educación Infantil». En Equipo ICE Educación Infantil. *IV Jornades d'innovació en l'etapa d'Educació Infantil. El joc a 0-6 anys*. Barcelona: ICE-UAB, 151-159.
- Winnicott, D.W. (2006). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

8. El juego y el descubrimiento del entorno

Pilar Comes Solé



Introducción

Yo casi diría que no se puede concebir una vida de niño sin jugar; yo creo que no llegaría nunca a hombre, moriría como moriría un ser encerrado en una habitación de la que previamente se hubiera extraído el aire.

PAU VILA

Las palabras de Pau Vila, eminente geógrafo catalán, quieren expresar con un tono enfático y emocionado la importancia del juego para los niños, comparándolo con el oxígeno, algo imprescindible para la vida humana. Compartimos esta visión y nuestra perspectiva respecto al juego en la Educación Infantil trata de situarlo desde una forma trascendente en la experiencia vital de los humanos, no como algo para entretenerse y pasar el rato de manera placentera, sino más bien como una expresión de la necesidad del ser humano de comprender y transformar el mundo. Y por eso defenderemos la afirmación de que los niños de 0 a 6 años deben vivir intensamente la experiencia de contacto con el entorno, de modo que la experiencia vital sea esencial, rica y compartida.



Figura 1. Es preciso promover experiencias en entornos abiertos en contacto con la naturaleza.

Por otra parte, la reflexión sobre el juego en la etapa infantil y el descubrimiento del entorno nos lleva a enfatizar la importancia de las experiencias en el entorno abierto, fuera del aula y del hogar. Y más allá de tratar de presentar nuestra mirada respecto al juego en la primera infancia, también advertimos de algunas paradojas que se dan en la educación de los niños actualmente y que hemos considerado motivo de atenta reflexión. Por una parte, mientras los niños cada vez viven sus primeros años de infancia más rodeados de juguetes, televisión, ordenador..., en definitiva, más objetos para distraerse y «jugar», se observa cómo la espiral de nerviosismo e hiperactividad es creciente. Vivimos un estilo de vida en que en el entorno familiar y también a menudo en el entorno escolar se confunde distraerse, entretenerse, con jugar. Cada vez es más frecuente la falta de experiencias abundantes de experimentación y vivencia en entornos abiertos, cercanos a la naturaleza, con contacto con elementos básicos como tierra, agua, troncos, ramas y árboles, donde correr, trepar o construir cabañas. Y, por otra parte, se refuerza la idea de que, en definitiva, conquistar, comprender y transformar el mundo de forma elemental es fundamental para que los niños se desarrollen en equilibrio.



El juego y el descubrimiento del entorno, desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, entendemos que también implica una mirada centrada en el acto de jugar como acto social en un contexto espaciotemporal. En la sociedad de la red, los códigos de comunicación y pautas sociales han cambiado muy sustancialmente. Entendemos que las nuevas pautas comunicativas y sociales no juegan a favor de estimular las experiencias de juego y de aprendizaje básicas para la construcción de las capacidades relacionales y cognitivas sólidas que requieren las mentes de los niños de 0-6 años. Más bien, los niños viven demasiado pronto en entornos sociales donde se encuentran solos mirando la televisión, o bien jugando con el ordenador u otros juguetes pensados para su entretenimiento. Así, se produce de nuevo una gran paradoja: la sociedad más compleja, en la que «tenemos» más cosas, es la sociedad en la que se pierde el esencial y básico sentido del juego; aprender a ser persona entre otras personas.

Este capítulo trata de plantear, desde una perspectiva positiva, por qué es importante reencontrar, desde una visión educativa de la etapa infantil, experiencias que fomenten las capacidades afectivas y cognitivas básicas, utilizando el entorno como juguete básico.

¿Jugar o vivir?

Nos gustaría responder a esta pregunta desde tres afirmaciones:

- El juego es una construcción social y cultural más bien identificada desde la perspectiva de los adultos.
- El ser humano tiene un cerebro creativo, eminentemente destinado a transformar la realidad.
- El ser humano es gregario y tiene una naturaleza cooperativa y, por tanto, tiene necesidad de explorar y transformar la realidad de forma compartida, con los demás.

El juego como construcción social y cultural

El concepto de juego es caleidoscópico, presenta una larga tradición en la historia de la humanidad, porque cada cultura se lo apropia y lo reconstruye según su perspectiva y cosmovisión. Sin embargo, en la etapa de 0 a 6 años, para los niños el juego y la actividad son prácticamente una misma cosa.

Con relación a la conciencia del juego de los propios niños de 0 a 6 años y su entorno, defendemos que estos a menudo no son conscientes de que están jugando. No obstante, sí que viven experiencias lúdicas, y toman conciencia de ello sobre todo cuando los adultos las identificamos así. Con los conceptos de contraespacios y de utopías localizadas, lo que hacen los niños es vivir, desde su realidad mítica y creativa, experiencias cotidianas que son altamente sugerentes, puesto que precisamente al vivirlas por primera vez no tienen el desgaste de la experiencia reiterada. Y, por otro lado, estas

se viven de forma reforzada cuando los adultos las saben compartir y vivir con los propios niños, comunicándoles a ellos significados y emociones que ayudan a reforzar y enaltecer las que los propios niños construyen, tal como nos dice Foucault (2010, 20).

Los niños conocen perfectamente dichos contraespacios, esas utopías localizadas: una de ellas es el fondo del jardín [...], otra es el granero o, mejor aún, [...] la cama de los padres. Pues bien, es sobre esa gran cama que uno descubre el océano, puesto que allí uno nada entre las cobijas; y, además, esa gran cama es también el cielo, dado que es posible saltar sobre sus resortes; es el bosque, pues allí uno se esconde; es la noche, dado que uno se convierte en fantasma entre las sábanas [...]. A decir verdad, esos contraespacios no son solo una invención de los niños; y esto es porque, a mi juicio, los niños nunca inventan nada: son los hombres, por el contrario, quienes susurran a aquellos sus secretos maravillosos, y enseguida esos mismos adultos se sorprenden cuando los niños se los gritan al oído.

Desde esta perspectiva, los niños juegan porque los adultos convenimos en definir así sus experiencias de vida. Pero para ellos jugar es vivir y vivir es jugar y sobre todo es así durante los primeros años de vida, de los 0 a los 3 años.

Un día en clase unas alumnas seleccionaron un vídeo que me hizo pensar en esta idea que tratamos de justificar. Es la filmación de una niña que por primera vez siente la lluvia en directo. La expresión de esta niña al descubrir la lluvia muestra un cúmulo de emociones y expresiones de satisfacción y de sorpresa. Manifiesta reiteradamente su necesidad de sentir la lluvia en contacto con sus manos y con su cuerpo, pero sobre todo tiene necesidad de comunicarlo a su madre, que la está filmando.

Desde nuestra perspectiva, la niña juega con la lluvia. Pero de hecho ella VIVE en mayúsculas el descubrimiento de un mundo de nuevas sensaciones que le produce el contacto con el agua de lluvia.



Figura 3. La imagen de una niña que tiene su primera experiencia de descubrimiento de la lluvia. <<https://www.youtube.com/watch?v=3t2thKiXkEk>>

De esta forma llegamos a la conclusión de que el contacto con el entorno, desde la propia cotidianidad, ejerce de fuente de experiencias de vida que pueden ser verdaderamente sugestivas y atractivas para los niños. Y si siempre que vemos a los niños disfrutando de sus descubrimientos lo llamamos juego, bienvenido sea, pero ellos hacen mucho más que jugar, son capaces de vivir en mayúsculas.

El juego en el entorno y la experiencia de transformar la realidad

A menudo me admira la gran capacidad que manifiestan los niños de 0 a 6 años de mover incansablemente objetos, cambiarlos de lugar, encajarlos, reorganizarlos... Parece que su mente activa tiene la necesidad de transformar la realidad. ¿Y por qué no pensar que, además del placer, la sociabilidad y la autonomía, que parecen ser los tres deseos fundamentales y reconocidos hasta ahora por la epigenética, no podemos concebir el cerebro humano como una mente impulsada por la creatividad hacia la transformación de la realidad? ¿La evolución de la tecnología, el progreso humano, no se debe fundamentalmente a esta fuerza que nos empuja a la transformación de la realidad?

Karl Marx optó por escribir la expresión *homo faber* en *El capital*, de 1867. Recuperaba así la frase de Benjamin Franklin según la cual «el hombre es el animal que usa herramientas» y enfatizaba la capacidad productiva y transformadora del género humano. No fue hasta el siglo xx que el historiador holandés Johan Huizinga elaboró la idea de que la humanidad crece y se desarrolla en el juego y por eso publicó en 1938 una obra que llevaba por título *Homo ludens*. Y del *homo ludens* al *homo consumens* hay un paso. Así, cuando pensamos en clave de juego en el siglo xx es inevitable pensar en materiales creados a propósito, en consumir juguetes. Consideramos, sin embargo, que en el siglo xxi quizá sería interesante recuperar de nuevo la idea marxista, que, a nuestro entender, se encuentra a la vez en la base de la perspectiva de la teoría crítica de la educación. Si nos fijamos en la naturaleza creativa y transformadora del ser humano, no es de extrañar que el fundamento de la actividad espontánea o juego libre de los niños de 0 a 6 años manifieste claramente esta naturaleza y sea una expresión que se debe potenciar, y a veces esto se puede realizar con objetos cotidianos, sencillos y sin que hagan falta necesariamente juguetes específicos. Lo que sí hay que comprender es el impulso, la necesidad constante que tienen los niños de transformar la realidad.

De nuevo un ejemplo cercano. Toni tiene 2 años y medio y vamos con él y su abuelo a pasear. Decidimos detenernos a hacer el vermut. Una vez se ha comido las aceitunas y las patatas, Toni empieza a mover los platos, los vasos... y su abuelo enseguida intenta alejar estos objetos de sus manos por miedo a que los rompa. Le dice que se esté quieto. El niño se inquieta todavía más. Yo le comento que le deje hacer. Veo que el niño trata de apilar los objetos y participo de su transformación con entusiasmo, pero a la vez trato de evitar que se le caigan y produzca un estropicio. Se da cuenta de que la botella es difícil que se mantenga derecha y entonces intenta ponerle un plato encima para que se mantenga en equilibrio. Cuando lo ha hecho tres o cuatro veces la experiencia pierde

interés y entonces hay que ir a transformar otra realidad, esa ya la ha conquistado. Pero ya no se muestra tan inquieto como cuando el abuelo le iba diciendo «estate quieto».

Para el niño, el juego o actividad libre en el entorno solo requiere un reto que le apetezca, que le invite a transformar la realidad. La actitud de los adultos es lo que hace que esta experiencia transformadora sea potenciada o bien limitada. Si solamente dejamos que jueguen con sus juguetes convencionales y cuando a nosotros nos va bien, lo que hacemos es ahogar este impulso transformador.

El juego compartido, una necesidad

Si continuamos con el caso de Toni, este nos va a servir de ejemplo para comprender lo importante que es jugar con los niños. Provocar que el juego sea compartido.

Bueno, al final alargamos el tiempo del vermut un poco más. Hacía solecito y nos encontrábamos muy a gusto en esa terraza. Los adultos no nos queríamos mover, pero Toni ya tenía ganas de bajar de la silla. Entonces le propuse hacer el juego de la montaña de manos. Ese tan sencillo de poner una mano de él, otra mía encima de ella, la de su abuelo y otra vez la suya... hasta construir una torre de manos intercaladas. Entonces fuimos desmontando y montando de nuevo la montaña de manos retirando las de debajo por orden y poniéndolas encima. Y cada vez más rápido. No sabéis el rato que estuvimos con ello. Y cómo nos reímos todos juntos con ese juego tan sencillo. Pero el contacto de las manos, el jugar juntos en igualdad de condiciones, tener que deducir qué mano debíamos retirar cada vez era del todo sugerente. Era una transformación compartida.

Y he aquí que si hay algo que nos ha hecho *sapiens* es la capacidad y la magia de cooperar entre nosotros los humanos (Harari, 2014). No es de extrañar, pues, que los niños sientan desde pequeños el placer de compartir y cooperar.

El entorno y las experiencias de vida como objeto de juego

El descubrimiento del entorno a menudo se relaciona con el contacto, la exploración, el recorrido a pie de casa a la escuela y su alrededor: el barrio, el mercado, el ayuntamiento, el parque o el bosque... Y, de vez en cuando, también se programan salidas más lejos para acercar a los niños a entornos o equipamientos educativos que ofrecen la oportunidad de entrar en contacto con objetos y lugares poco familiares: la granja escuela, la casa de colonias..., donde viven experiencias socioafectivas ricas y nuevas que el estilo de vida urbano y consumista no les ofrece.

De hecho, el descubrimiento del entorno incluye muchas escalas espaciotemporales, muchas experiencias que se fomentan desde la familia y desde la escuela. Y estas no requieren tanto material específico como actitudes.



Figura 4. El estilo de vida urbano fomenta actitudes de mero observador. El medio rural se convierte en algo atractivo, pero con lo que no es sencillo interactuar de forma puntual.

El juego y las actividades cotidianas

Muchas actividades cotidianas con objetos cotidianos pueden ser vividas como juegos por parte de los niños, pero requieren que el adulto lo viva como una necesidad que tiene el niño. Y sobre todo supone que el adulto ponga por delante de su necesidad de tenerlo entretenido la necesidad del niño de jugar, de experimentar, para poder crecer como persona. Quizás, en parte, es que no comprendemos que muchas de las actividades cotidianas nos ofrecen oportunidades para jugar. Basta con que el adulto cambie la concepción de los actos sociales cotidianos. Deje de vivir las rutinas como obligaciones para vivirlas como experiencias vitales compartidas con los niños. Verdaderos ambientes para compartir, para aprender de forma placentera y por tanto para jugar.

Una experiencia vivida directamente con mi hijo me hizo comprender la importancia que tiene esta perspectiva. Cuando él tenía 2 años y medio teníamos por costumbre, a la hora de hacer la cena, convertir este acto en un juego. Cuando decía que tocaba ir a hacer la cena, él se iba a su habitación a buscar su gorro de cocinero y su delantal que le había hecho su abuela y un taburete para subirse. Ese día tocaba cocinar pescado rebozado y él se arremangó con decisión, extendió la harina en el plato de color azul marino y al hacerlo me dijo: «¡Mira, mama, la luna!». Yo me sorprendí y por un momento a punto estuve de decir: «Va, no me marees y pon la harina por el pescado». Pero no lo dije porque me di cuenta de que, efectivamente, sobre el plato azul marino de cerámica él había echado la harina de tal forma que parecía que realmente había una luna llena. Apagamos el fuego y salimos fuera a ver si veíamos la luna. Al cabo de un rato frustrado de buscar la luna entramos en casa, rebozamos el pescado y hablamos de por qué la luna ese día no nos había venido a ver mientras se iba comiendo el pescado rebozado. Él ahora tiene 23 años y todavía se acuerda de nuestras sesiones culinarias nocturnas. Y actualmente le encanta cocinar. ¿Por qué será?

El entorno y lo cotidiano se puede vivir como un nido de experiencias y retos en positivo, lo que significará que a la aventura de vivir le sabemos dar el carácter lúdico y placentero (no exento de compromiso y esfuerzo), o bien lo llenamos de rutinas y obligaciones, con lo que es muy fácil que los niños no encuentren interesante ni su existencia ni su entorno. Y esto tiene sus implicaciones trascendentes en la formación de una ciudadanía con compromiso. Si de pequeños los niños encuentran sentido a lo que les toca vivir y sienten su entorno como un espacio del que forman parte, estaremos educando a ciudadanos y no súbditos. Si no se cuida esta educación social respecto al entorno estaremos formando «los nuevos súbditos del tercer milenio» (Ritscher, 2013, 13), pero, eso sí, los podremos tener muy entretenidos. He aquí la relevancia del enfoque del juego en la Educación Infantil, pues según cómo se viva la vida y el juego de niño se vivirá de adulto la existencia. Si queremos educar ciudadanos y no súbditos necesitamos educarlos en tomar conciencia de su soberanía y su compromiso social y ello empieza desde la infancia por no perder la pasión de vivir y compartir con los demás y para los

demás, cultivando el juego compartido y el altruismo. Y este altruismo los primeros que lo tenemos que mostrar somos los adultos con quienes tienen contacto.

El placer, más que bajo las flores, está bajo la nariz

Esta expresión, correspondiente a Sergas Gibon, poeta japonés del siglo XVIII, nos sirve como título de la reflexión que nos gustaría desarrollar en este apartado. El entorno como experiencia lúdica lo primero que exige es la experiencia directa; por tanto, un espacio adecuado y sobre todo tiempo.



Tiempo para sentir el silencio, tiempo para sentir que se tiene tiempo para decidir qué hacer en el entorno. Tiempo para oler y para tocar, para recrear y para compartir. Así, reivindicamos que el espacio y el tiempo de juego en el entorno en la Educación Infantil sea *slow*. El movimiento *slow* también está llegando a la educación, y se reivindica «una tendencia contra una escuela *fast* (haciendo el paralelismo con el *fast food*) que identifica su principal razón de ser en rendimientos que se pueden codificar (y posiblemente precoces)» (Ritscher, 2013, 9).

Desde este punto de vista, el juego y el entorno en la etapa infantil de 0 a 6 años requiere tres cosas básicas:

- Un espacio que sea accesible y sugerente para los sentidos de los niños.
- Ritmos y tiempo que les permitan interactuar con el entorno y con sus iguales de manera distendida.
- Que los adultos sepamos colaborar con los niños para que tomen conciencia del valor de esa experiencia.

Comentaremos a modo de anécdota un caso que hemos vivido de forma cercana. Los alumnos de Infantil van a menudo a un equipamiento ambiental dedicado a la divulgación de las plantas aromáticas y medicinales. Supongo que se va bastante en Infantil porque en esta etapa las maestras toman conciencia de que la memoria olfativa mediterránea se construye antes de los 8 años. En un inicio, cuando las escuelas empezaron a ir a este equipamiento, además de proponerles unos talleres a modo de juego de experiencia sensorial, se preocuparon por atender su tiempo libre del mediodía con juegos gigantes tradicionales (bolos, juegos de cuerda...), por si acaso se aburrían. Con el tiempo, sin embargo, han dejado de hacerlo. En vez de eso dejan que los niños jueguen con elementos tan sencillos como piedras, troncos, cañas, márgenes... No os podéis imaginar lo inspirador que les resulta construir toboganes improvisados en los márgenes o simplemente recoger nueces o piñas del suelo.

Pero el valor del tiempo y del espacio de experiencia libre gana significado cuando lo pueden compartir con los demás compañeros y con los adultos. Ver a la maestra rodar por un margen con sus alumnos o bien quedarse embelesada observando los peces y los nenúfares del estanque colabora a dar valor a esa actividad espontánea. Puesto que, como decíamos en el mismo título de este apartado, el placer, más que en la flor, está bajo la nariz. Podemos jugar y vivir experiencias interesantes pero alguien nos tiene que mostrar que eso tiene un significado, nos debe enseñar a comprender el olor de las flores.

A modo de conclusión: el retorno a una cultura de la esencialidad respecto al juego en la etapa infantil

Los modelos de vida urbanos, la cultura digital y una sobreprotección del niño han ayudado y mucho a alejar a los pequeños del juego en espacios abiertos, nidos exploratorios donde poder descubrir tesoros básicos como una piña o un palito, que enseguida se puede convertir en una espada o una flecha. Este alejamiento del contacto con la naturaleza, con lo verde, también se está estudiando como uno de los factores que explicarían el incremento de falta de atención y alergias en los niños, entre otras enfermedades. Por esta razón se empieza a hablar de los efectos de la falta de vitamina N (vitamina naturaleza) (Louv, 2013).

En este sentido, los trabajos ya clásicos de Richard Louv o bien los más cercanos de Heike Freire nos argumentan lo conveniente que es que los niños se eduquen, jueguen, vivan, o como queráis llamarlo, en contacto con espacios abiertos, donde los elementos naturales como la tierra, el agua, la madera, las piedras estén a su alcance. Que puedan trepar por los árboles, saltar un charco, rodar por la hierba y tumbarse boca arriba para ver cómo van corriendo las nubes.



Figura 6. Los niños sienten el impulso irrefrenable del contacto directo. Coger una ramita de azahar y oler su aroma cítrico es mucho más que una experiencia olfativa.

Desde esta perspectiva, el juego y el entorno en la etapa de Educación Infantil recientemente está regresando a una cultura de la esencialidad. Busca caminos de sencillez, aprecia la creación de ambientes con materiales naturales en los patios de las escuelas e incluso existen algunas experiencias de proyectos educativos que dicen que llegan a trabajar el *land art*. Pero, más allá de las identificaciones sugerentes, lo interesante es comprender que una de las estrategias educativas más oportunas de fomentar es que las escuelas infantiles incrementen las dosis de vitamina N de los niños y niñas. Y ello no significa necesariamente tener que realizar salidas lejanas y costosas. Tal vez solo con repensar los patios y aprovechar los espacios libres más cercanos a la escuela, superando miedos y dejando que los niños se mojen cuando llueve, y facilitándoles agua para que hagan barro en el patio, ya ganaríamos mucho.

Tres ideas clave

- Jugar es mucho más que un verbo de acción, es el verbo que permite que los niños se sientan actores de su vida y la compartan con los demás dándole sentido.
- El juego requiere algo tentador, sugerente, que tenga sentido para un niño de 0 a 6 años, un espacio y un tiempo al ritmo del niño y una buena compañía de los adultos.
- El descubrimiento del entorno mediante el juego al aire libre no es solo conveniente potenciarlo de 0 a 6 años, sino que es indispensable. No podemos educar sin tener en cuenta la importancia de la vitamina N (naturaleza).

Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Harari, Y. N. (2014). *Sàpiens. Una breu història de la humanitat*. Barcelona: Edicions 62.
- Louv, R. (2012). *Volver a la naturaleza*. Barcelona: RBA.
- Ritscher, P. (2013). *Escola slow. Pedagogia del quotidià*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Sarlé, P. (2011). «El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico», *Revista infancias imágenes*, 10, 83-91.

9. Pon, pon, dinerito en el bolsón: un paseo por el juego musical en la etapa infantil

Laia Viladot y Jèssica Pérez-Moreno



Introducción

Compartimos la concepción del juego –defendida por Xu (2010)– como un medio a partir del que se propicia y apoya el desarrollo cognitivo, el lingüístico, el social y el emocional. Y es que el juego es un elemento de intercambio cultural básico que nos permite poner en práctica muchas de las competencias que necesitamos para vivir en sociedad. En otras palabras, Trevarthen y Grant (1979) resaltan que el juego no es vital para la supervivencia del cuerpo, como lo es la comida y el dormir, sino que es vital para la supervivencia psicológica en la sociedad en que vivimos, donde hay que saber negociar las reglas y convenciones que gobiernan lo que las personas realizamos.

La forma más habitual de aprender a jugar a un juego es por inmersión; es decir, formando parte de un grupo social se está en contacto directo con sus tradiciones y modos de actuar, y así se absorben buena parte de los elementos propios de la cultura. Es el juego, consecuentemente, un vehículo de transmisión cultural que nos proporciona indicadores para saber cosas sobre el aprendizaje de los niños y las niñas (Lew y Campbell, 2005). También sabemos que, jugando, los niños enfatizan o combinan distintos modos comunicativos para amplificar estratégicamente sus intentos de significación mientras prueban prácticas sociales, exploran el potencial multimodal de los recursos materiales y construyen espacios para la cultura entre iguales (Wolhwend, 2008).

En *Cartas sobre la educación estética del hombre* (de Schiller, en Jorgensen, 2003) se ve el juego como el nivel más alto de la existencia humana, donde la razón y la imaginación, el cuerpo y la mente, están inmersos conjuntamente. El propio filósofo defiende que la música dentro del juego lo eleva y este nos permite conocer y aproximarnos a la música a partir de hacerla y experimentarla. Para nosotras, pues, música y juego son un tándem inseparable en la primera infancia.

La musicalidad comunicativa: mimos y juegos de falda

Antes de adentrarnos en el camino particular del juego visto desde el área de música, debemos tener presente que no todas las culturas entendemos la música por igual. El etnomusicólogo Jaume Ayats (2011) lo explica así:

La forma de pensar el sonido como música es específica de unas pocas y determinadas sociedades. Hay que tener en cuenta que la manera como pensamos la música, como una evidencia indiscutible independiente de la lengua, es muy específica de Europa y de sus colonias, y muy concreta de los últimos casi doscientos años [...].

El niño nace con una predisposición musical y los adultos que lo rodean lo invitan a participar, a menudo de forma intuitiva. El juego dialógico entre la madre y su bebé de pocos meses muestra muchas semejanzas con las conversaciones mantenidas entre los adultos, pero añadiendo un alto carácter emotivo (Trevarthen y Grant, 1979). Este paralelismo entre la manera en que se organiza esta primera forma de comunicación –en

una secuencia temporal, siguiendo una estructura pregunta-respuesta, jugando con las cualidades del sonido, dejando espacios de silencio y experimentando con los movimientos corporales—, y la música provocan que la palabra *musicalidad* sea una etiqueta adecuada para denominar este potencial musical que todos tenemos (Pérez, en prensa). La musicalidad es, por tanto, una habilidad humana innata que posibilita tanto la apreciación como la producción de la música.

Estamos de acuerdo con Trevarthen (1987) en que los juegos persona-persona preceden los juegos persona-objeto, y en todas las culturas encontramos juegos del primer tipo; juegos de primer contacto con los bebés y niños de pocos meses en que la musicalidad tiene un papel central.

Pero ¿qué características tienen estas interacciones dialogicomusicales?

Trevarthen (1987) estudia las canciones que las madres se inventan para cantar a sus bebés y ve que están formadas típicamente por versos simples, normalmente de cuatro líneas, que duran entre 10-15 segundos, siguen una pulsación centrada en *moderato* y van aumentando desde aproximadamente *andante* hasta *allegro*. Los versos de la canción tienen cambios regulares de altura que aumentan y disminuyen la expectación de quien escucha o es actor. El final puede ser un clímax dramático con tono de simulación de sorpresa.

Sandra Trehub (2006), además, nos hace notar que el tempo de la canción que prefiere un niño está vinculado con su estilo personal o tempo propio, al igual que sucede con los adultos. Los textos suelen ser sencillos y repetitivos para que el niño los pueda aprender y se pueda incorporar a la interpretación lo más pronto posible.

Como evolución natural del juego dialogicomusical temprano, del que hemos citado sus características principales, encontramos los mimos y los juegos de falda.

¿Qué son los mimos y los juegos de falda?

A menudo hablamos de mimos, juegos de falda, juegos de dedos, juegos para saltar, juegos para trotar, etc., pero no disponemos de ningún término general que los recoja y se refiera a todos ellos como una forma de juego interactivo musical. En cambio, las regiones anglosajonas engloban en el término *nursery rhymes* —que serían lo que nosotros llamamos dichos y poemas— canciones infantiles, juegos de falda, juegos de dedos, mimos, dichos, poemas e incluso cuentos o pequeñas historias.

En consecuencia, hay que aclarar que, en nuestro contexto, utilizamos «mimos y juegos de falda» como marco en el que situar los juegos musicales que empleamos en las primeras interacciones con los niños, independientemente de la acción motora que requieran (Pérez, 2011). El denominador común de estos juegos se encuentra en el carácter díada de la actividad, que potencia de manera especial los aspectos afectivos entre quienes participan. En este último aspecto radica parte del poder de estos juegos, ya que, como señala Kenney (2005), los niños los aprenden directamente de adultos que son significativos en sus vidas y de quienes reciben un contacto físico positivo.



¿Qué implican desde el punto de vista musical?

Musicalmente los mimos, y sobre todo los juegos de falda, consisten en pequeñas obras con una estructura bien definida que se caracteriza por tener un final bien marcado y diferenciado del resto. Dependiendo de cada juego, su interpretación requiere la voz cantada, recitada o la combinación de ambas.

Otro elemento muy importante y base de este tipo de juego es la pulsación. Se evidencia no solo por su fuerte presencia en las melodías, sino especialmente por los movimientos corporales que son propios de cada uno de los juegos y que ayudan, como señala Gruhn (2009), a interiorizar este concepto también básico de la educación musical que no puede ser aprendido de manera formal: se necesita la experimentación, la vivencia. La sincronía (del griego *syn*, ‘conjuntamente’ y *khrónos*, ‘tiempo’) entre música y movimiento es uno de los contenidos musicales más importantes de los juegos de falda y tiene consecuencias sobre el desarrollo global del niño (Retra, 2008, 2009). Con relación a esta dimensión corporal de los juegos de falda defendemos que, al igual que el canto en sincronía con una tarea reduce la aparente dificultad de la misma (Trehub y Trainor, 1998) –podemos encontrar ejemplos en las canciones de oficio o los cantos de trabajo (Ayats, 2006)–, los niños que coordinan movimientos corporales con una música tienen muchas más posibilidades de realizar con éxito las acciones de que consta la actividad.



Figura 2. Madre e hijo compartiendo la alegría del final de un juego de falda.

Los juegos de falda y los mimos se relacionan con el desarrollo armonioso de los niños y niñas al contener, pues, aspectos como la coordinación de movimientos, las entradas mutuas y los aspectos rítmicos compartidos, que son fundamentales para mantener una cálida relación de comunicación social (Brown y Avstreich, 1989).

A continuación (tabla 1) presentamos una recopilación en forma de cuadro sobre las implicaciones de niños y adultos cuando se llevan a cabo juegos de falda. Adaptado de Malagarriga *et al.* (2011).

Los juegos de falda nos hacen...	Y a nivel musical implican...
<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar de la interacción. • Sostener al niño con afecto y atención, moverlo, comunicamos con él. • Captar el interés del niño a través de sus movimientos, miradas, sonidos... • Descubrir las preferencias y el estado de ánimo del niño. Adaptarse a ello. • Hacer participar al niño mientras dura el juego y que anticipe lo que vamos a hacer. • Compartir la alegría del final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poner palabras, melodía y ritmo en momentos compartidos. • Recitar y cantar con claridad un texto. • Sincronizar un texto con movimiento y música. • Anticipar la estructura, identificando las partes del juego. • Adaptar el aire y el tempo a cada niño. • Vivenciar la pulsación. • Marcar el final.

Tabla 1. Implicaciones de los juegos de falda (adaptación del libro *Tireu confits! Propostes per a fer música amb infants de 0 a 3 anys*, 2011).

Juego de experimentación sonora

Tanto en la escuela maternal como en el parvulario, el tiempo de juego libre es parte de la rutina. Es el tiempo en que el niño despliega el juego simbólico, explora el entorno, entrena capacidades sociales, y también desarrolla el juego musical. Este tipo de juego, en el que el sonido es el elemento central, es producto de la manipulación vocal, de instrumentos musicales y de cualquier tipo de objeto. No obstante, como apunta Gluschkof (2013), el juego musical pasa generalmente desapercibido por el adulto, puesto que los sonidos no son entendidos como «música», sino más bien como «ruido». Es necesario, pues, que cambiemos nuestra mirada hacia esta actividad que forma parte de la vida cotidiana de los niños.

Se ha observado cómo las intervenciones directas e intrusivas en el juego musical, especialmente por parte de los adultos, tienden a cerrarlo y/o anularlo, mientras que las interacciones que sean percibidas por los niños y niñas como apoyos o respuestas a su actividad tendrán el efecto contrario y ampliarán el juego, lo llevarán más lejos, especialmente en su vertiente más creativa (Marsh y Young, 2006). Es por ello por lo que debemos ser cuidadosas en nuestras intervenciones, dejar hacer y sonar, y las propuestas del adulto deben ser respetuosas y contextualizadas.

¿Qué implica desde el punto de vista musical?

Cuando el niño explora un objeto, a menudo experimenta con sus cualidades sonoras: lo sacude, lo percute sobre una superficie, lo frota, etc. Durante esta actividad realiza una escucha atenta de los sonidos que resultan, por lo que tiene lugar el conocimiento del sonido por sí mismo, uno de los fundamentos de la educación musical. A simple vista vemos cómo disfruta de esta experimentación y cómo encuentra placer en la repetición de los sonidos.

Tal como decíamos en la introducción, los niños y niñas, mientras juegan, combinan diferentes modos comunicativos. En cuanto al movimiento podemos decir que es intrínseco al juego musical. Aun así podemos enfatizar que existe un repertorio de juegos de movimiento en los que la canción es la protagonista (por ejemplo, «La sillita de la reina» o «Al corro de la patata») y que nos abren la puerta al terreno de la danza. Otro de los modos comunicativos que a menudo se incorpora al juego es el visual: distintos objetos, tales como pañuelos, nos ayudan a regular y sincronizar tempos, pulsaciones y otros elementos musicales.



Figura 3. Exploración con una estructura sonora en el patio de la escuela.

...¡y a galope, galope, galope!

El juego musical es tan amplio y tan diverso que, por cuestiones de espacio, nos hemos dejado muchas cosas en el tintero. No obstante, invitamos al lector a fijarse en algunos tipos de juego que se dan en nuestro entorno y a observarlos desde el punto de vista musical: miremos con atención los patios y los parques, donde de forma espontánea siempre oímos cancioncillas y todo tipo de juegos cantados. Destacamos esos juegos que se consideran entretenimientos musicales, como pueden ser las adivinanzas cantadas (veanse ejemplos en Espinàs y Burrull, 2010). Debemos incluir también en este capítulo los juegos musicales que ofrecen las nuevas tecnologías, que muy a menudo promueven la exploración y la interacción con el sonido y permiten crear una producción sonora propia.

Como hemos visto, la música es una herramienta muy potente en la interacción, especialmente en la primera infancia, y, combinada con el juego, llega a penetrar en nuestro ser y en el de nuestro interlocutor por la vía más lúdica, y nos deja unos niveles emocionales positivos muy altos, al mismo tiempo que transmiten conjuntamente aspectos esenciales de la cultura (Pérez, 2011). Sabemos, además, tal como nos señalan Trevarthen y Malloch (2002), que los niños que son compañeros de juegos musicales ganan muy rápidamente audacia y sentido del humor, y pronto nos los reclaman, ya sea mediante enérgicas vocalizaciones, cantando fragmentos y/o realizando movimientos de cuerpo exuberantes que tienen que ver con el juego.

Tres ideas clave

- El juego musical está presente en la vida cotidiana de los niños: es necesario que lo sepamos identificar y le otorguemos el valor que se merece.
- El juego musical que todos desarrollamos de forma natural e intuitiva es la cuna de la educación musical.
- Existe una amplia diversidad de juegos musicales que se dan en función del espacio y materiales a disposición, pero sobre todo a partir de la relación social y afectiva de quien participa en ellos.

Referencias bibliográficas

- Ayats, J. (2006). *Tonades de feina a Mallorca*. Palma de Mallorca: Consell de Mallorca, Departament de Cultura [DVD].
- Ayats, J. (2011). «La veu és el que ens fa humans», *Tornaveu: Associacionisme i cultura* [en línea]. Barcelona: Ens de l'Associacionisme Cultural Català. <<http://www.tornaveu.cat/edicio-46/entrevista/9027/jaume-ayats-la-veu-es-el-que-ens-fa-humans>>. [Consulta: marzo 2016].
- Brown, J.J. y Avstreih, Z.A. (1989). «On synchrony», *The Arts in Psychotherapy*, 16, 157-162.
- Espinàs, J.M. y Burrull, F. (2010). *Les 26 cançons infantils* [con CD]. Barcelona: La campana.
- Gluschankof (2013). *El juego musical, una faceta oculta de la cultura musical en la escuela infantil*. Conferencia impartida a los estudiantes de Grado de Educación Infantil. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Gruhn, W. (2009). «How can neuroscience affect the theoretical concept of and practical application to early childhood music learning?». En Jorgensen, E.R. (2003). *Transforming Music Education*. Indiana: Indiana University Press.
- Kenney, S. (2005). «Nursery rhymes: foundation for learning», *General Music Today*, 19 (1), 28-31.
- Lew, JC-T. y Campbell, P. (2005). «Children's Natural and Necessary Musical Play: Global Contexts, Local Applications», *Music Educators Journal*, 91 (5), 57-62.
- Marsh, K. y Young, S. (2006). «Musical Play». En McPherson, G.E. (ed.). *The child as musician. A handbook of musical development*. Nueva York: Oxford University Press, 289-310.
- Malagarriga, T.; Pérez, J.; Bellver, L. y Roca, C. (2011). *Tireu confits! Propostes per a fer música amb infants de 0 a 3 anys. Volum I*. Barcelona: Amalgama Edicions [con CD].
- Pérez, J. (2011). *La música a la vida quotidiana d'infants de dos anys. Anàlisi de situacions musicals que es desenvolupen en context escolar*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez, J. (en prensa). «La musicalidad comunicativa - fuente de las relaciones humanas». En Gluschankof, C.; Pérez, J. (eds.). *La música en Educación Infantil. Manual de formación del profesorado*. Madrid: Dairea Ediciones.
- Retra, J. (2008). «Music is movement. Developmental aspects of movement representation of musical activities of preschool children in a Dutch music education setting». Presentado en *Second European Conference on Developmental Psychology of Music*. Londres: Universidad de Roehampton.
- Retra, J. (2009). «Musical movement representation in early childhood music education». En Adessi, A.R. y Young, S. (eds.). *Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*. Bolonia: Bolonia University Press.
- Trehub, S. (2006). «Infants as musical connoisseurs». En McPherson, G.E. (ed.). *The child as musician. A handbook of musical development*. Nueva York: Oxford University Press, 33-49.
- Trehub, S. y Trainor, L. (1998). «Singing to infants: lullabies and play songs». En Rovee-Collier, C.; Lipsitt, L. y Hayne, H. (eds.). *Advances in Infancy Research*, 12. Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 43-74.
- Trevarthen C. (1987). «Sharing makes sense: intersubjectivity and the making of an infant's meaning». En Steele, R. et al. *Language Topics. Essays in Honour of Michael Halliday*. Amsterdam: Benjamins.
- Trevarthen, C.; Grant, F. (1979). «Not work alone: infant play and the creation of culture», *New Scientist*, 22, 566-569.
- Trevarthen, C. y Malloch, S. (2002). «Musicality and music before three: human vitality and invention shared with pride», *Zero to three*, 23 (1), 10-18.
- Wohlwend, K. (2008). «Play as a Literacy of Possibilities: Expanding Meanings in Practices, Materials, and Spaces», *Language Arts*, 86 (2), 127-136.
- Xu, Y. (2010). «Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited», *Early Child Development and Care*, 180 (4), 489-498.

10. A modo de conclusión

Montserrat Antón, Sílvia Blanch y Mequè Edo

Una vez terminado el seminario en el que hemos participado un conjunto significativo de profesorado adscrito a diferentes departamentos de la UAB creemos que podemos sacar algunas conclusiones, que compartimos a continuación:

La primera es sin duda la oportunidad que representa tener un espacio y un tiempo reservados a aportar los propios conocimientos de un tema, a compartir las aportaciones de otros compañeros y, sobre todo, ver cómo todo esto se hace visible en la docencia del Grado de Educación Infantil. ¿Qué es común y qué es específico de cada disciplina? ¿Cómo intervienen las reiteradas ideas clave en la mejora del conocimiento de los estudiantes de maestro de niños de 0 a 6 años y en qué medida les ayuda a prepararse profesionalmente para saber dar respuestas a las características de aprendizaje de los niños pequeños?

Las aportaciones conjuntas fueron vividas con tanta intensidad por todo el mundo que se decidió recogerlas en un único documento y compartir las aportaciones individuales y las reflexiones colectivas, que quedan reflejadas en todos y cada uno de los capítulos y también en estas conclusiones.

Ya lo apuntaba la doctora Garaigordobil en la conferencia que abrió el seminario, donde presentó, ofreciendo evidencias de la investigación, una síntesis que permitía reafirmarnos en los efectos positivos que genera el jugar en los niños, del juego en general y el cooperativo en particular «en el desarrollo social, emocional y del pensamiento creativo». Además, en esta misma síntesis se produce una aportación importante al papel del juego en la prevención y la inclusión de los niños y las niñas, considerando «las actividades lúdicas grupales como instrumento preventivo y de desarrollo en contextos clínicos y educativos».

Las conclusiones a las que llega cada una de las aportaciones se pueden leer en las «Tres ideas clave» de cada capítulo. La lectura de estas aportaciones-resumen finales permite obtener pensamientos compartidos como:

La acción propia del niño es el juego, y a través de él desarrolla capacidades, supera retos, se regula, satisface su curiosidad..., se plantea proyectos y busca estrategias para conseguirlos; imagina, vive situaciones y roles inaccesibles de otra forma y se adapta a las circunstancias que le presenta la vida; en definitiva, aprende.

Jugar es innato y universal; un derecho y una necesidad y requiere unas condiciones mínimas para que se pueda desarrollar. En este sentido, y para hacerlo extensivo a las distintas situaciones vitales, Oriol Ripoll nos propone cómo realizar un diseño de la actividad lúdica para que genere un aprendizaje en los participantes. Jugando se aprende a vivir y a convivir.

Compartir el juego con los demás niños y las personas adultas de su contexto relacional asegura el progreso cognitivo y la organización del pensamiento en las primeras edades.

El juego permite que los niños se sientan actores de su vida y la compartan con los demás dándole sentido. Jugar permite al niño divertirse, aprender, desarrollar la función simbólica, mejorar competencias, conocer, regular y expresar emociones.

Es importante el papel que asume el adulto, que debe permitir que todos los niños estén «presentes» y sean protagonistas con sus características individuales. Este apartado es especialmente abordado en muchos de los escritos, ya que los futuros maestros deben ir tomando conciencia de lo importante que es la actitud que ostenten respecto a la importancia del juego en el desarrollo de los niños, base de sus aprendizajes.

Cuando un niño juega en la escuela o en otros espacios colectivos, y es observado y acompañado por profesionales que lo quieren y que aceptan las propuestas que va realizando, puede confrontar sus proyectos lúdicos, las estrategias y las consecuencias de sus acciones con los valores y los límites, con las normas del contexto. Y con las experiencias de los compañeros aprenderá, entre otras cosas, a afrontar los conflictos y buscar posibles vías de resolución de los mismos.

El entorno del niño. El descubrimiento del entorno mediante el juego al aire libre es indispensable, ya que este siempre resulta tentador, sugerente y lleno de sentido para los niños.

Por otra parte, la experiencia escolar debería estar hecha de momentos que permitieran a los niños ser y estar, de modo que cada uno pueda crecer en relación con los demás en un ambiente en el que los niños son generadores de varias propuestas de juego.

En los centros de Educación Infantil, la presentación del juego en sus diferentes identidades –corporal, sensorial, motor, matemático, lingüístico, simbólico que interpreta y recrea el mundo donde cada niño vive...– debería estar presente y ser visible en el proyecto educativo que los identificará, en la forma organizativa de sus componentes y en el modo en que los espacios y los materiales facilitarán su concreción.

El juego está en la base de descubrimientos, experimentaciones, relaciones, emociones..., en definitiva, del aprendizaje. Por todo lo que se ha ido aportando y debatiendo, se llega a consensuar que el juego es generador de desarrollo y aprendizaje, ya que favorece la investigación, el afán de superación, la confianza, la atención, la sensibilidad y la perseverancia. Una de las ideas aportadas desde el punto de vista de la lengua y la literatura es un ejemplo: «La lengua oral y la lengua escrita están presentes en el juego infantil, tanto en la comunicación lúdica como en los materiales que intervienen en él.»

Todo ello, más allá de la propuesta concreta que puedan vivir y resolver, es un aprendizaje para la vida.

Para terminar nos reafirmamos en la frase de Aucouturier: «Los niños no juegan para aprender, pero aprenden porque juegan.»

Agradecimientos

Este libro es fruto de la voluntad de algunos profesores del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, que, tras compartir un seminario sobre el juego, constataron la necesidad de seguir difundiendo la importancia del juego desde diversas miradas. Dos años después de haberse organizado dicho seminario, parece que finalmente este libro saldrá a la luz. En estos momentos, el equipo de Infantil de la universidad ya hemos compartido dos seminarios más: *La vida cotidiana* y *La documentación*. Precisamente a raíz de este último tema, queremos dar muchas, muchísimas gracias a las familias y las escuelas que nos han permitido documentar en sus centros.

Comprendemos que las familias quieran proteger la intimidad de los niños y las niñas y sean cuidadosas con el uso de sus imágenes. Al mismo tiempo, sin embargo, agradecemos inmensamente que confíen en el buen criterio de los profesionales de la educación y que nos permitan documentar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos, siempre con la voluntad de compartirlos para inspirar a maestros y estudiantes.

En el mundo educativo, los grandes cambios muchas veces se promueven desde la práctica, por parte de los maestros y las maestras y las escuelas innovadoras. Gracias por permitir que entremos en las aulas, que registremos lo que sucede en ellas y que estos registros se compartan e inspiren a las nuevas generaciones. Por lo tanto, muchas gracias a los niños y las niñas, a las escuelas, a los profesionales y a las familias que han autorizado el uso de estas fotografías porque estas imágenes son la evidencia que da fuerza a nuestro texto.

Capítulo 1. Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil

- Escola Bellaterra de Cerdanyola del Vallès
- Colegios públicos y privados de Euskadi

Capítulo 2. Un juego para cada necesidad

- Escola Can Montllor de Terrassa
- Fotografía 1 de Cristina Gaggioli, en la Feria del Juego de Tona
- Fotografía 2 de Ricard Pérez, para la Feria del Juego de Tona
- Fotografía 3-5 de Mercè Ripoll, para la Feria del Juego de Tona

Capítulo 3. El juego: herramienta de desarrollo y aprendizaje

- Escola Bressol Municipal Plaça del Mestre de Cervelló
- Escola El Puig d'Esparraguera
- Escola Bressol Municipal Vallparadís de Terrassa
- Escola Bressol Gespa de Bellaterra
- Escoleta Llums de Cabrera de Mar
- Fotografía de Núria Graell

Capítulo 4. Cuando el juego es un eje principal del proyecto de escuela

- Escola Bressol Gespa de Cerdanyola del Vallès
- Escola Bressol Municipal La Cuna de Parets del Vallès
- Escola El Martinet de Ripollet

Capítulo 5. Una mirada matemática sobre los juegos que aparecen en la infancia

- Llar d'infants la Mimosa de Sant Cugat
- Escola Bressol Arraona de Sabadell
- Escola Bellaterra de Cerdanyola del Vallès
- Colegio Público Monte San Julián de Navarra.
- Escola Nostra Llar de Sabadell
- Argia Ikastola de Fontellas de Navarra
- Escola Pia de Sabadell
- Escola Can Montllor de Terrassa

Capítulo 6. Juego, lengua y literatura: de la oralidad a la multimodalidad

- Escola dels Encants de Barcelona
- Fotografías familiares cedidas por las autoras

Capítulo 7. El juego corporal como base de todos los juegos

- Escola dels Encants de Barcelona
- Escola Bressol Gespa de Cerdanyola del Vallès

Capítulo 8. El juego y el descubrimiento del entorno

- Escola dels Encants de Barcelona
- Escola Bellaterra de Cerdanyola del Vallès

Capítulo 9. Pon, pon, dinerito en el bolsón: un paseo por el juego musical en la etapa infantil

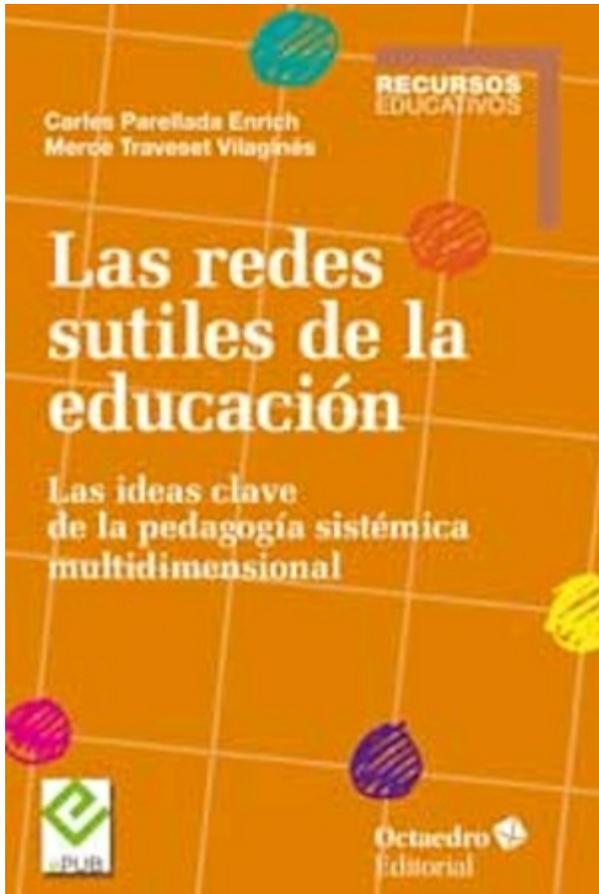
- Fotografías de juego familiar cedidas por las autoras
- Escola el Martinet de Ripollet

Sobre las autoras

Mequè Edo (Sabadell, 1959) es maestra, pedagoga y profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Didáctica de las Matemáticas, fue coordinadora del Grado de Educación Infantil de la UAB del año 2008 al 2014. Actualmente es directora del Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales.

Sílvia Blanch (Barcelona, 1973) es psicóloga clínica y profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Psicología de la Educación, es desde el año 2014 coordinadora del Grado de Educación Infantil de la UAB. Es formadora, supervisora de equipos y asesora psicopedagógica de niños y familias.

Montserrat Anton (Terrassa, 1951) es maestra de Educación Infantil y profesora investigadora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Ciencias de la Educación, fue vicedecana de la FCE desde el año 2002 al 2008 y directora del ICE-UAB desde el 2008 hasta el 2014.



Las redes sutiles de la educación

Traveset Vilaginés, Mercè

9788499218342

212 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La aplicación de las aportaciones de la visión sistémica al marco educativo abre la puerta a un nuevo paradigma pedagógico que permite que los docentes miren la realidad educativa como un todo, vinculando los sistemas familiares, sociales, culturales, históricos y espirituales, y vean cómo ello influye, repercute y está en la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hoy en día sabemos que el ser humano está constituido por una red inmensa de complejidades neuronales, sensoriales, psíquicas, sociales y espirituales que se influyen continuamente unas a otras. Tanto la física moderna como la neurociencia y la biología, por citar solo algunos campos de la ciencia, muestran descubrimientos que van en esta dirección.

La pedagogía sistémica multidimensional pone la mirada en el desarrollo de la consciencia, la interioridad y las dimensiones transgeneracionales, intergeneracionales, intrageneracionales e interpersonales, y en cómo la inclusión de esta información llena de sentido el aprendizaje y vincula el ser, el pensar, el sentir y el hacer.

Esta educación incluye la razón y la intuición, une la mente y el corazón, escucha el cuerpo, las emociones, los sentidos y significados de cada persona, dignifica las raíces y la identidad de cada una, y ordena la complejidad de los vínculos para que cada cual esté en su lugar y que las nuevas generaciones puedan desarrollar al máximo sus potencialidades.

En este libro se presentan los fundamentos de todo ello y algunas herramientas para llevarlo a la práctica.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Conocer y alimentar el cerebro de nuestros hijos

Aguirre Lipperheide, Mercedes

9788499217529

248 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La doctora en Biología Mercedes Aguirre Lipperheide (Getxo, 1966) tiene ya publicados dos extensos libros relacionados con la alimentación, la suplementación y la salud: Guía práctica de la salud en la infancia y la adolescencia (Octaedro, 2007) y Salud adulta y bienestar a partir de los 40 (Octaedro, 2011). En este tercer libro, saca a relucir la importancia que la alimentación (y puntualmente la suplementación) puede llegar a tener de cara a apoyar el desarrollo cognitivo y emocional de niños y adolescentes, un aspecto que gana más relevancia, si cabe, en aquellos jóvenes que tienen un problema declarado en dichos ámbitos. La escalada de niños etiquetados con algún problema de aprendizaje y/o comportamiento (TDA/TDAH, problemas de concentración, dislexia, etc.) resulta en ocasiones llamativa y necesariamente requiere un análisis más profundo sobre sus posibles orígenes.

En esto se centra precisamente este libro. Por un lado, se intenta explicar al lector, de una manera didáctica y cercana, las bases que sustentan una adecuada maduración cerebral, para luego poder entender qué puede ir mal en este proceso que explique posibles problemas de aprendizaje y/o comportamiento (primera parte). La segunda parte del libro, más extensa, se centra en analizar nuestra alimentación y el modo en que puede afectar, para bien o para mal, el desarrollo cognitivo y/o de comportamiento de niños y adolescentes. Este enfoque es, sin duda, novedoso y a buen seguro va a ayudar a muchos padres a entender mejor cómo apoyar las necesidades de sus hijos, bien sea para reforzar un adecuado desarrollo cognitivo y emocional o, en caso de existir alguna alteración, para superarla con mayor éxito.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Gemma Lluch
Felipe Zayas

RECURSOS
EDUCATIVOS

Leer en el centro escolar

El plan de lectura



Octaedro
Editorial

Leer en el centro escolar

Zayas Hernando, Felipe

9788499217925

160 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Ser lector competente es imprescindible en la actualidad para satisfacer necesidades personales, actuar como ciudadanos responsables, alcanzar los objetivos académicos, lograr la cualificación profesional y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

La competencia lectora incluye destrezas muy complejas que hasta hace varias décadas eran logradas únicamente por una minoría de la población y que en la actualidad constituyen un objetivo básico en todos los niveles escolares. La magnitud de este objetivo incita a promover, en los centros, planes de lectura que impliquen a toda la comunidad educativa.

Este libro está concebido como una ayuda para elaborar y poner en marcha los planes de lectura en los centros escolares: se define el marco conceptual en el que se puede basar el plan, se dan criterios para analizar el marco contextual al que se han de adecuar las acciones programadas, se describen estas acciones y se proporcionan criterios y medios para su evaluación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

con vivencias

David Suzuki

El legado

La sabia visión de un anciano
para un futuro sostenible

Con un prólogo de
Margaret Atwood

Octaedro 



El legado

Suzuki, David

9788499213446

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Qué diría David Suzuki, uno de los ancianos más preeminentes del planeta, si tuviera que resumir en una última clase magistral todo lo que ha aprendido durante su vida? El legado es una versión ampliada de la conferencia que pronunció en diciembre del 2009 y que constituye el núcleo de una película del 2010 titulada *Force of Nature* («La fuerza de la naturaleza»). Suzuki narra la fascinante historia de cómo hemos llegado, como especie, a donde estamos hoy y presenta su inspiradora visión para un futuro mejor.

Durante toda su vida, Suzuki ha sido testigo de la explosión del conocimiento científico, así como del cambio enorme en nuestra relación con el planeta —la triplicación de la población mundial, una huella ecológica mucho mayor como resultado de la economía global y un enorme crecimiento de la capacidad tecnológica—. Estos cambios han tenido un efecto funesto en los ecosistemas de la Tierra y, por consiguiente, en nuestro propio bienestar.

Para resolver esta crisis, Suzuki sostiene con vehemencia que debemos darnos cuenta de que las leyes de la naturaleza tienen prioridad sobre las fuerzas económicas y de que el planeta, sencillamente, no puede sostener un crecimiento sin restricciones. Debemos admitir también los límites del reduccionismo científico y la necesidad de adoptar un punto de vista más integral. Y, seguramente lo más importante, debemos unirnos —como hemos hecho en otros momentos de crisis— para responder a los problemas a los que nos enfrentamos. Suzuki concluye diciendo que el cambio empieza con cada uno de nosotros; todo lo que se requiere es imaginación para soñarlo y voluntad para hacer del sueño una realidad.

El «legado», en esta clase magistral, contiene palabras crudas y veraces sobre el mundo en que vivimos, pero también esperanzadoras: nuestra oportunidad —si

la aprovechamos— para lograr «la belleza, la maravilla y la complicidad con el resto de la creación».

[Cómpralo y empieza a leer](#)



La isla del tesoro

Stevenson, Robert Louis

9788499216515

252 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Con esta novela, Stevenson llegó a la imaginación de todos los lectores, no solo a la de los más jóvenes. El abanico de personajes que desfilan por esas páginas y poseen al tiempo cualidades loables y deleznales, son (al contrario que los salidos de la pluma de muchos coetáneos suyos más proclives a la lección moralizante) figuras humanas de ricas aristas morales que van más allá de una concepción demasiado simplista de la psicología humana.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla	2
Portada	4
Créditos	6
Introducción: el juego en la primera infancia	8
Mequè Edo, Sílvia Blanch y Montserrat Anton	8
1. Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil	12
Maite Garaigordobil	12
Fundamentación teórica de la propuesta de intervención	15
Descripción del programa de juego cooperativo	19
Objetivos del programa de juego	19
Características de los juegos cooperativos y creativos	20
Clasificación de los juegos del programa	21
Procedimiento de aplicación del programa con un grupo	24
Resultados del estudio empírico de evaluación del programa	25
Referencias bibliográficas	26
2. Un juego para cada necesidad	28
Oriol Ripoll	28
Empecemos haciendo una lista	31
Jugar es una actitud	31
Reto	32
Motivación	34
Diversión	37
Voluntariamente	37
Y un juego es un sistema	40
Mecánicas	40
Relaciones	42
La estética	44
Diseñar experiencias de juego	44
Tres ideas clave	45
Referencias bibliográficas y de ampliación	45
3. El juego: herramienta de desarrollo y aprendizaje	48

Silvia Blanch e Isabel Guibourg	48
¿Qué es el juego?	51
¿Cuáles son las dimensiones del juego?	64
Pero... ¿qué pasa cuando un niño juega?	68
¿Cómo podemos clasificar los diferentes tipos de juego?	70
El juego desde la perspectiva social del niño	70
El juego cognoscitivo y social	74
¿Qué función tiene el juego en el desarrollo y aprendizaje del niño de 0 a 6 años?	79
Tres ideas clave	88
Referencias bibliográficas	88
4. Cuando el juego es un eje principal del proyecto de escuela	90
Lidia Esteban y M. Luisa Martín	90
El juego es acción y movimiento a través del cuerpo	95
¿Soy yo?	95
¿Qué hay allí?	95
¿Cómo puedo conseguir...?	100
Con el juego motor descubren sus posibilidades y límites	100
Jugar es explorar y transformar	105
¿Qué es eso?	105
¿Qué puedo hacer con esto?	108
¿Qué pasa cuando...?	108
El mundo de los objetos y los materiales	112
El placer de imitar, de imaginar, de hacer como si...	114
¿Para qué sirve esto?	114
¿Puedo hacer como si yo fuera...?	116
¿Puedo hacer que hagan como si...?	118
El juego simbólico	120
Jugando se aprende a vivir	124
El compromiso de las educadoras y educadores con el juego de las criaturas	127
Tres ideas clave	131
Referencias bibliográficas	131
5. Mirada matemática sobre los juegos en la infancia	133
Mequè Edo	133
El juego exploratorio	137
La importancia de la exploración libre	141

¿En la escuela podemos ayudar a hacer evolucionar este juego?	143
Cambio de agrupación	143
Buena selección de materiales y preguntas iniciales	147
Selección de materiales, juego colectivo y representación en el papel	149
El juego simbólico	153
¿Cómo ayudamos a evolucionar matemáticamente en este juego?	154
La participación del adulto	154
Otros elementos que nos pueden ayudar	154
Juegos de reglas	165
El juego motor es el juego reglado inicial	165
Los juegos de mesa, matemática en estado puro	172
Tres ideas clave	182
Referencias bibliográficas	182
6. Juego, lengua y literatura: de la oralidad a la multimodalidad	185
Cristina Correro, M. Rosa Gil, Anna Juan y Neus Real	185
Juego, lengua oral y literatura	188
Interactuar, imitar, responder: el juego preverbal de los más pequeños	188
Señalar, compartir, nombrar: el juego verbal de los niños que ya se comunican	189
La combinación de palabras, la recreación, la invención: el juego verbal de los exploradores del lenguaje	192
Lengua oral y otras propuestas lúdicas	193
Juego simbólico, lengua escrita y libros infantiles	193
Los primeros libros	194
Los álbumes	197
La literatura infantil digital	203
Tres ideas clave	205
Referencias bibliográficas	205
7. El juego corporal como base de todos los juegos	208
Lurdes Martínez, Sílvia Palou y Montserrat Anton	208
Introducción	210
El cuerpo como eje del juego	212
Juego corporal, espacios y materiales	214
Los espacios	217
Los materiales	221

El papel del adulto en el juego corporal	222
Estrategias	223
Estrategias generales	223
Estrategias específicas	224
Tres ideas clave	226
Referencias bibliográficas	226
8. El juego y el descubrimiento del entorno	228
Pilar Comes Solé	228
Introducción	230
¿Jugar o vivir?	234
El juego como construcción social y cultural	234
El juego en el entorno y la experiencia de transformar la realidad	237
El juego compartido, una necesidad	238
El entorno y las experiencias de vida como objeto de juego	238
El juego y las actividades cotidianas	240
El placer, más que bajo las flores, está bajo la nariz	241
A modo de conclusión: el retorno a una cultura de la esencialidad respecto al juego en la etapa infantil	243
Tres ideas clave	246
Referencias bibliográficas	246
9. Pon, pon, dinerito en el bolsón: un paseo por el juego musical en la etapa infantil	248
Laia Viladot y Jèssica Pérez-Moreno	248
Introducción	250
La musicalidad comunicativa: mimos y juegos de falda	250
¿Qué son los mimos y los juegos de falda?	251
¿Qué implican desde el punto de vista musical?	253
Juego de experimentación sonora	255
¿Qué implica desde el punto de vista musical?	255
...¡y a galope, galope, galope!	259
Tres ideas clave	259
Referencias bibliográficas	259
10. A modo de conclusión	262
Montserrat Antón, Sílvia Blanch y Mequè Edo	262
Agradecimientos	265

