

LA INFLUENCIA DEL JUEGO PARA POTENCIAR EL DESARROLLO INFANTIL EN EL AMBITO EDUCATIVO (I).

M^a Soledad Cabrelles Sagredo

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

Este es el primer artículo de los dos dedicados al tema sobre la influencia del juego para el desarrollo infantil en el ámbito educativo. En él abordaremos brevemente el concepto, evolución, características, clasificación y teorías consideradas más importantes para nuestro objetivo que es la comprensión y mejora de las actividades lúdicas infantiles para potenciar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva pluridisciplinar.

1.- Concepto.

Aunque la Real Academia Española en su diccionario de lengua española nos ofrece el concepto de juego como “ejercicio recreativo sometido a reglas en el cual se gana o se pierde”, encontrar otras definiciones que abarquen conductas tan diferentes existentes en su desarrollo es difícil y complejo. Por ello, muchos investigadores, sobre todo los conductistas, decidieron que no se podía estudiar científicamente. Actualmente, aunque sigue habiendo controversia en su definición, se admite que existen una serie de elementos comunes a todos los juegos por lo que cualquier observador, aún no siendo experto, distingue entre conductas lúdicas o no.

2.- Evolución.

Como ampliamente han aceptado los científicos, el juego ha existido a lo largo de la historia de la humanidad y esto se evidencia con pruebas irrefutables deducidas del estudio de las culturas antiguas. Por ejemplo, en Irán se encontraron sonajeros y miniaturas de muebles de arcilla que datan de 1.000 años a JC., lo que demuestra que ya entonces se ofrecía a los bebés objetos para jugar y a los niños utensilios para imitar a sus mayores.

Tanto en Grecia como en Roma, el juego infantil era una actividad que estaba presente en la vida cotidiana. **Platón** (488-387 a JC.) fue uno de los primeros autores que escribió sobre el juego reconociendo su valor práctico en el proceso de la instrucción. En su obra “Las leyes o de la legislación” comenta que, a partir de los tres años, los niños deberían salir a jugar a la plaza vigilados por sus cuidadoras y a partir de los seis deberían jugar en grupo con canicas, pelotas de cuero, peonzas o muñecas de hueso, marfil o cerámica en los santuarios de las aldeas bajo la vigilancia de las nodrizas y estando presentes sus

habitantes (Doc.1.5).

También **Aristóteles** (384-322 a JC.) aborda el tema del juego de manera similar a la de su antecesor pero añade un elemento nuevo y es su carácter medicinal, ya que a través del placer que produce compensa la fatiga generada por el trabajo y, así, se obtiene el descanso y la relajación.

El retórico hispanorromano **M.F. Quintiliano** (30-95), reconocido maestro que ofrece un doble interés, literario y pedagógico, a quien el emperador romano Domiciano confió la educación de sus sobrinos y elevó a categoría consular, es el primer autor que considera el juego como un elemento motivador. Dice que es aconsejable evitar que el niño se canse pronto del estudio, para lo cual propone que el proceso educativo se resuelva como “una cosa de juego”.

En la Edad Media, los pequeños de clase social baja acostumbraban a jugar con elementos naturales y los de clase social más elevada con juguetes especialmente elaborados para ellos. En 1283, el rey de Castilla **Alfonso X el Sabio** recopiló en el “Libro de los Juegos” el primer tratado de juegos de la literatura europea.

En el Renacimiento, el juego infantil se revitaliza con los juegos al aire libre como el de la pelota o la cuerda y, en el ámbito doméstico, con muñecas o cajas de sorpresa. La importancia del juego en la vida se refleja en las numerosísimas obras de arte que lo tratan como tema principal, por ejemplo, el cuadro al óleo pintado por P.Bruegel titulado “Juegos de niños” (1560), donde muestra más de ochenta juegos tradicionales de la época.

En el siglo XVII, surge el pensamiento pedagógico moderno que concibe el juego como elemento educativo que facilita el aprendizaje. Así, aparecen el juego de la oca y los juegos instructivos para enseñar historia o geografía entre otras disciplinas. Todos estos juegos testimonian la buena voluntad de aquéllos que pretendieron poner en marcha una nueva pedagogía basada en la dulzura y el gozo.

En el siglo XVIII, el juego como instrumento pedagógico se impone con fuerza entre los pensadores. Desde que **J. J. Rousseau** escribió el “Emilio”, el sueño de todo ilustrado fue procurar que los individuos actuaran según el bien, que se podía lograr mediante la educación. La búsqueda de un sistema educativo útil y agradable se convirtió en una obsesión para los responsables de la educación,

En España, el movimiento ilustrado tuvo como exponente destacado a **Gaspar Melchor de Jovellanos** (1744-1811). La infancia y la educación se convirtieron en temas preferentes del pensamiento y, en este contexto, el juego adquirió una gran importancia como instrumento pedagógico. J. Cabarrús argumentaba que el juego, además de fortalecer a los pequeños, les daba ideas exactas de las distancias, pesos, fluidos, etc. J. M. Picornell pretendía enseñar no solo el juego deportivo sino también los fundamentos del pensamiento a través de una educación agradable con la ayuda de los juegos educativos. Todo ello sin olvidar que los juegos se transmitían obedeciendo a los criterios doctrinales de la época.

En el siglo XIX, con la revolución industrial, los niños tienen poco tiempo para jugar. Sin embargo, surgen un gran número de juguetes que ampliará las propuestas de juego como los llamados “juegos de construcción”.

A medida que trascurren los años, las actividades lúdicas se vuelven más complejas y elaboradas, los campos de acción se amplían y también las experiencias a escala personal y grupal. De todas formas, aunque los tipos de juguetes han variado, no debemos olvidar que, durante muchos años, el ambiente existente para los más pequeños era muy adverso ya que en la sociedad rural y urbana las escuelas eran espacios de preparación para ser adultos y no se consideraba la infancia como etapa diferenciada. Los niños llegaban al estado adulto sin ningún tipo de intervención educativa y la mayoría de las actividades que realizaban, lejos de ser lúdicas eran una preparación para futuros trabajos con fines de carácter productivo.

En el siglo XX, el concepto de juego cambió y se pasó del juego como valor banal al juego como factor de desarrollo. Así, el juego evolucionó de forma muy significativa y se empezó a observar la infancia como una etapa de la vida con identidad propia considerando propicio que el niño dedicase parte de su tiempo a actividades lúdicas y a otros aprendizajes. Será, precisamente, mediante dichas actividades lúdicas continuas que los niños logren ejercitar y coordinar sus movimientos, descubran su espacio circundante, manipulen los objetos más cercanos e interaccionen con las demás personas (al principio con adultos y luego con otros niños) y todo ello de forma placentera y positiva.

De esta manera, comienza una profunda preocupación en la investigación de la etapa infantil y muchos autores profundizan en el estudio de los ámbitos psicomotor, cognitivo, afectivo y social para lograr una mejor integración de los niños y llevar a cabo el proceso de socialización que les hará desarrollar las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para la participación en la sociedad.

El bebé inicia su socialización interactuando con los adultos desde que en la cuna juega con

sus cuidadores y desarrolla sus movimientos y sus percepciones, al mismo tiempo que amplía sus conocimientos a través de la elaboración de unos esquemas básicos. Mediante juegos compartidos, el bebé se comunica, espera el momento en que son cubiertas sus necesidades y sonríe si éstas han sido satisfechas como esperaba o muestra su llanto si no las han cubierto como él requería.

La persona adulta, por su parte, refuerza y ajusta las respuestas del bebé mediante sus acciones. A través de esas interacciones compartidas por ambas partes, de forma lúdica, el bebé va aprendiendo normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios socio-afectivos.

Comienza así un proceso de desarrollo social que perdura durante toda la vida del individuo y que se manifiesta en dos aspectos.

El individual, donde el pequeño va conformando su personalidad y el concepto de sí mismo a través del contacto con los demás.

El colectivo, donde el pequeño va estableciendo una red de relaciones personales que le ayudarán a una plena adaptación e integración social.

Es importante que el niño, durante los primeros años de su vida, se desenvuelva en un ambiente social y afectivo adecuado para poder alcanzar la madurez social que le permita relacionarse con los otros individuos de forma plena y ajustada, aunque hay algunos que no la alcanzan nunca.

Cuando el niño ingresa en la escuela infantil, comienza a ampliar sus contactos sociales. En este momento, los educadores han de tener muy presente que el juego servirá de instrumento para introducir al niño en la sociedad y continuar con el proceso de socialización relacionándose con sus iguales de manera propicia. Aunque en un principio este juego es individual, ya que la inmadurez social de los pequeños y su egocentrismo no les permite relacionarse convenientemente, posteriormente el educador será demandado como el guía de sus representaciones imaginarias y de sus fantasías. Aproximadamente hacia los seis años de edad y como efecto de su progresiva descentralización, los niños acaban jugando compartiendo normas de antemano establecidas y más o menos respetadas. De esta manera, los niños aprenden a relacionarse con los demás, a aguardar su turno de intervención y el momento de satisfacer sus deseos, a compartir otros puntos de vista, a cooperar en la realización de tareas y, en definitiva, a superar su egocentrismo estableciendo sus primeros vínculos de amistad.

Con las conductas que se manifiestan a través del juego, los niños aprenden también la competición, la rivalidad, la envidia o los celos. Así, los tipos de juegos que se realizan

para lograr la socialización de los niños condicionarán si este desarrollo social toma un camino conciliador o un camino competitivo.

En este siglo XXI, continúa la preocupación existente sobre el estudio de las actividades lúdicas y, además, se han ampliado las perspectivas teóricas de las investigaciones y algunos estudiosos se han orientado por la búsqueda de una conexión entre juego y desarrollo humano a fin de concienciar a todos los agentes implicados en la educación sobre la importancia del juego en la etapa infantil y de su influencia en el desarrollo integral del niño.

3.- Características.

El estudio del juego, como actividad permanente que la humanidad ha realizado a lo largo de su existencia, ha despertado mucho interés tanto en diversas escuelas como autores.

Según **Linaza, J. L. (1992)**, todos los juegos presentan unas características comunes:

“1) El juego es una actividad que sólo cabe definir desde el propio organismo inmerso en ella. Quizá sea ésta una de las características más importantes del juego y la que mayores consecuencias metodológicas tiene para abordar su estudio.

Autores clásicos del desarrollo infantil como Piaget y Vygotsky señalan esta importante cualidad del juego:

“el juego es un modo de interactuar con la realidad y viene determinado por factores internos de quien juega y no por los de la realidad externa”

Csikszentmihalyi, al analizar los diferentes comportamientos laborales de los adultos, dice:

“uno de los aspectos más importantes del juego es la motivación intrínseca (factores internos) así como su carácter placentero”

2) El juego produce placer.

Frente a las conductas “serias” que solo cabe evaluar en función del logro de la meta propuesta, las conductas lúdicas se convierten en metas de sí mismas.

Freud ya planteaba que los símbolos expresados en el juego alcanzan una función equivalente a la que tienen los sueños en relación con los deseos inconscientes de los sujetos adultos, reconociendo así el carácter gratificador y placentero del juego.

Piaget y Vygotsky continúan señalando, con matices diferentes, la satisfacción de deseos inmediatos que se da en el juego, o el origen de éste precisamente en esas necesidades no satisfechas de acciones que desbordan la capacidad del niño.

3) *La organización específica de las conductas lúdicas.*

La estructura de las conductas “serias” se diferencia, en algunos casos de la de las conductas de juego por la ausencia de alguno de los elementos que exhibirá la conducta seria.

En otros casos, las diferencias aparecen por la presencia de elementos que son característicos del juego, como -en el caso de los animales- la cara de juego de los chimpancés, esa especie de sonrisa-mueca que avisa a quien va dirigida que todo lo que sigue es juego. En el caso de los perros, el movimiento de la cola transmitiría un mensaje análogo.

4) *El predominio de los medios sobre los fines.*

Uno de los rasgos más comúnmente aceptados como defensorio de la conducta de juego es su desconexión con otro fin o meta que no sea la propia acción lúdica. Mientras las llamadas conductas “serias” constituyen un medio para lograr un objetivo determinado, el juego consiste en una acción vuelta sobre sí misma que obtiene satisfacción en su misma ejecución. En el desarrollo individual, el juego no puede aparecer más que en la medida en que también se manifiesta la inteligencia o la adaptación. Por eso, Piaget hablará del predominio en lo lúdico del polo asimilador, y los psicoanalistas pondrán el acento en la función distorsionadora de la realidad y en la manifestación y satisfacción de deseos.

5) *El juego es libre, espontáneo, no condicionado por refuerzos o acontecimientos externos.*

El carácter gratuito, independiente de las circunstancias exteriores, constituye un rasgo sobresaliente del juego, al contrario de las conductas serias que están condicionadas por las propiedades de la realidad externa a la que tratan de adaptarse.

Debemos tener en cuenta que los conceptos de juego e infancia, como el de trabajo, son productos humanos elaborados y modificados a lo largo de la historia, sin embargo, el juego se identifica siempre con la infancia y se contrapone al trabajo. No es posible entender el juego infantil si no es en el contexto de lo que significa la infancia en el desarrollo del ser humano.”

Huizinga, J. (1972), resume muy bien la mayor parte de las características anteriores al definir el juego, en su aspecto formal, como una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

En el ámbito educativo, muchos autores sostienen que los juegos son importantes recursos favorecedores del desarrollo de la creciente capacidad del hombre para adaptarse a un medio progresivamente más complejo y difícil de predecir.

En los seres humanos, la cultura y la ideología prolongan rasgos que ya habían sido seleccionados en otras especies de primates en el curso de la evolución y así se pospone, más allá de la maduración biológica, la definición de miembro adulto de nuestra sociedad. **Bruner, J. (1989) y Bronowsky, J. (1973)** abordaron esta peculiaridad de nuestra especie considerando esencial este período de prolongada inmadurez tanto en la evolución ontogenética como en la filogenética. Entendida la edad adulta como meta final del desarrollo, la infancia supone entonces un paréntesis que libera al niño de muchas de las tareas imprescindibles para la supervivencia. Este ahorro de energía, proporcionado por la protección paterna cuyos miembros adultos actúan como amortiguadores de las exigencias del mundo exterior y facilitan a los más jóvenes alimento, higiene y seguridad, está en el origen de algunas de las primeras teorías sobre las funciones del juego, como la de **Groos, K. (1901)**.

En los juegos de los niños, la intervención de los adultos debe consistir en facilitar las condiciones que lo permiten, en estar a disposición del niño, no en dirigir ni imponer el

juego. El juego es serio y es útil para el desarrollo del niño en la medida en que él es su propio protagonista, se mantiene diferenciado de las exigencias y limitaciones de la realidad externa, le permite explorar el mundo de los mayores sin estar ellos presentes, se convierte en el terreno privilegiado de interacción con los iguales y en fuente de funcionamiento autónomo.

4.- Clasificación.

Para poder valorar el posible papel que le corresponde al juego en la educación infantil es importante que, previamente, distingamos entre los diferentes tipos de juegos, ya que el papel que desempeña el juego a lo largo del desarrollo del individuo varía en función del tipo de juego concreto al que nos refiramos y no todos los juegos se manifiestan en los mismos momentos ni tienen la misma influencia sobre las estructuras psíquicas. Son muchos los intentos de sistematizar los juegos según sus caracteres, estructura u objeto. Las diferentes clasificaciones que se han hecho dependen de los marcos teóricos desde los que se realizan y los criterios que se utilizan en las mismas.

En cuanto a la clasificación de los juegos, **Escudero Ríos, I. y Jiménez Frías, R. (1995)** han realizado un resumen histórico que exponemos a continuación:

“Gross, K. (1901), al que siguió Claparède, dividió los juegos en: de funciones generales o experimentación y de funciones especiales. Entre los primeros distingue los sensoriales (silbato, trompeta, etc.), los motores (pelota, carreras), intelectuales (de imaginación y curiosidad), y los afectivos y de ejercicio de voluntad (juegos de inhibición tales como mantenerse el mayor tiempo posible en una posición difícil). Los de funciones especiales comprenderían la caza, los juegos sociales, la lucha y los juegos de imitación. Según las autoras mencionadas, esta clasificación que está relacionada con la teoría del pre-ejercicio de dicho autor, presenta gran imprecisión terminológica y no es unívoca ni sin residuos, por lo que no logra evitar que algún juego pueda clasificarse en diversos grupos. Además, Gross olvida que casi todos los juegos participan de un cierto grado de intelectualidad.

Queyrat, F. (1926), basándose en lo que llama el “origen de los juegos”, distingue tres categorías: juegos hereditarios (lucha, caza y persecución), juegos de imitación que se dividen en los de supervivencia social y los de imitación directa, y finalmente los juegos imaginativos, cuyas subclases son las metamorfosis de objetos, la vivificación de juguetes, la creación de juguetes imaginarios, las transformaciones de personajes y la escenificación de historias contadas. Según su función educativa, son de movimiento, de sentidos, de inteligencia, de voluntad y artísticos.

Los juegos hereditarios transmiten costumbres, los juegos de imitación suponen la supervivencia social y la imitación directa, y en los juegos de imaginación el niño utiliza diferentes objetos que van cambiando su función hasta alcanzar aquélla que le da el adulto.

Stern, D. (1985) reparte los juegos en dos grandes clases, según el tipo de agrupamiento: individuales y sociales. Entre los primeros distingue diversas categorías de complejidad creciente: conquista del cuerpo (motores con el cuerpo como instrumento), conquista de las cosas (juegos de construcción y destrucción) y juegos de papeles (metamorfosis de las personas y de las cosas). Los juegos sociales los divide en: de imitación simple, de papeles complementarios (maestros y alumnos) y combativos (de fuerza y lucha). Esta clasificación es bastante objetiva al basarse en un análisis de los caracteres estructurales con un mínimo de presunciones teóricas.

Bühler, Ch. (1958) agrupa los juegos, sin un principio clasificatorio claro y más bien descriptivo, en cinco apartados: funcionales (o sensorio-motores), de ficción o de ilusión, receptivos (mirar, escuchar, etc.), de construcción y, por último, colectivos. Es claro que la categoría tercera no pertenece al mismo plano que las otras y que la Srta. Bühler reúne los juegos receptivos con los de ilusión en su cuadro estadístico de la evolución de los juegos de los niños. Además, trata de mostrar la continuidad entre la actividad lúdica y el trabajo de forma que no cabe distinguir entre ambas, lo que ocurre solamente en los primeros años cuando el niño actúa espontáneamente.

Caillois, R. (1958) hace una clasificación partiendo de criterios generalizados como competición, simulación y vértigo.

Jackin, G. (1960) agrupa los juegos según el escenario en que ocurren, diferenciando entre juegos de interior y de exterior o al aire libre.

Russel, A. (1970) los clasifica según sean de tendencia configurativa o de entrega a la obra. El juego resulta de la relación de ambas tendencias y el predominio de una convierte a la otra en cooperadora. En ocasiones, esta relación es también de contraposición. Distingue cuatro tipos de juegos:

- Los configuradores, que prestan atención a la forma o a la construcción de algo y están condicionados por la función y el material, buscando lo nuevo y la armonía mediante la acción y la satisfacción personal en la obra.

- Los de entrega, que se caracterizan por el reposo y la intimidad, centrando el sujeto su atención en el objeto y proporcionando afirmación del ser de la persona. En ellos, el proceso tiende a no variar.

- Los regulados, que se centran en las reglas, aunque cada juego tiene sus reglas hay una regla general para todos: la de tomarse el juego en serio. El respeto de las reglas se desarrolla a lo largo de la infancia.

- Los de personajes, que equivalen al “juego de roles”. Diferencian entre el mundo de los juegos y el exterior a los mismos, se trata de que los sujetos se identifiquen con los diversos modos de vida. En este tipo de juegos se equilibran las tendencias configuradora y de entrega.

Garvey, C. (1978), hace una clasificación desde el desarrollo del niño tanto físico como psicológico. Analiza el proceso que sigue los juegos en su aparición, las distintas adquisiciones que supone y la importancia del ejercicio motor y mental. Distingue los tipos de juegos siguientes: acompañados de movimientos e interacción, con objetos, de lenguaje, con materiales sociales, con reglas y ritualizados. Estudia el proceso natural que sigue el sujeto en cada tipo de juego y que va de la actividad motora que le permite alcanzar la autonomía a la integración en el proceso social mediante la aceptación de las reglas que subyacen al mismo, a la construcción de las cuales contribuirá más adelante.

Coburn-Staeger, U. (1980) resalta el aspecto de la determinación del juego. Realiza un estudio del “juego de roles”, analizando las distintas formas en función de las capacidades y conductas de los niños.

Distingue entre el juego espontáneo, en el que el niño realiza actividades de transformación del entorno y alcanza una comprensión placentera del mismo; las acciones lúdicas que implican un trato con objetos y de éstos entre sí, mediante una acción creativa; los juegos de interacción, comunicación y formación, incluyendo en este grupo los juegos de reconocer problemas de configuración; los juegos de aprendizaje que conducen a la comprensión y el reconocimiento de estructuras y funciones; los juegos de representación artística que implican el dominio de algo dado o la capacidad estética o teatral; los juegos de representación/acción que suponen el dominio espontáneo de la realidad e incluyen los juegos de improvisación, psicodrama y sociodrama; por último, los juegos de representación/simulación, entre los

que distingue el “juego de roles”, el planificado y el de toma de decisiones.

Cutrera, J. (1981) analiza el ejercicio que implica y su control y la estructura de cada juego. Su clasificación ayuda a la organización de ejercicios recreativos según la edad, nivel, circunstancias y tiempos adecuados. Estudia los ejercicios que se realizan según lugar, fin gimnástico, control físico o mental.

Distingue los siguientes juegos: gimnásticos, que suponen la realización de acciones físicas con contenido atlético; de habilidad, que desarrollan habilidades sencillas; de ejercitación de la voluntad, que implican el control de acciones necesarias en la vida diaria; de ejercicio sensorial, que ejercita y desarrolla los sentidos y sus capacidades, suponen la utilización consciente y voluntaria de los sentidos; de representación, que desarrolla capacidades expresivas mediante la mímica y la representación; intelectuales, que requieren de los jugadores utilizar conocimientos para elaborar planes; de humor, juegos de entretenimiento en grupos sobre la base del humor; de iniciación expresiva y artística, que se basan en acciones expresivas de tipo estético; y de azar, que consiguen la integración del grupo mediante la acción y la emoción.

Sarazanas, R. y Bandet, J. (1982) hacen una clasificación minuciosa de los juegos buscando un desarrollo integral de la persona. El juego es para ellos un intento de integrar la vida y los procesos intelectuales. Analizan los juegos en los que intervienen la enseñanza mutua y el acercamiento entre iguales y estudian cómo se utiliza todo el cuerpo, tanto desde vertientes verbales como preverbales en la comunicación, el interés de unos niños por otros y por sus pensamientos. En los juegos de pensamiento examinan el desarrollo de la reflexión, el pensamiento y la improvisación. También se preocupan por la creatividad y la expresión artística.

Dividen los juegos en tres grandes grupos: verbales, imitativos, mágicos y de iniciación; de habilidad y fuerza; e intelectuales. En el primer grupo se integran los juegos realizados por los adultos pero que sirven de entretenimiento a los niños, bien sea para divertir, ejercitar emociones, aprender manifestaciones de cariño o conducir al conocimiento del cuerpo y del entorno, y también los juegos que suponen las primeras creaciones por parte del niño, tales como gestos, imitaciones, bromas, trabalenguas y juegos de palabras. En este grupo los juegos pueden ser individuales o colectivos (monólogos o diálogos, actividades musicales o de creación plástica, recitales, etc.). En el segundo grupo se incluyen los juegos acrobáticos, de gimnasia, de habilidad, de reflejos, de fuerza, y de fuerza y habilidad. En el

tercer grupo se incluyen los picarescos, de memoria, de adivinación, geométricos, etc.”

Piaget, J. (1945), desde una perspectiva pedagógica del juego, propone otra clasificación basada en que no todos los juegos se manifiestan en los mismos momentos de la vida ni tienen la misma influencia sobre las estructuras psíquicas. Establece tres principios estructurales que serán la base de clasificación de los juegos: el ejercicio, el símbolo y la regla. Estos tres principios se corresponden con los tres tipos de juegos que propone:

- 1.- Juegos sensorio-motores y juegos de interacción social (acción).
- 2.- Juegos de ficción, de representación o simbólicos (imaginación-fantasia).
- 3.- Juegos de reglas (organización).

A continuación comentamos estos tres tipos de juegos.

1.- Los llamados juegos sensorio-motores son los primeros juegos que van apareciendo en el niño con el progresivo control que logra de su propio cuerpo: agarrar, chupar, golpear, etc. Son propios de los dos primeros años de vida (período sensorio-motor preverbal) y en los que se ejercitan cada uno de los nuevos comportamientos adquiridos. Soltar y recuperar el chupete constituirá un juego típico de un niño de pocos meses, mientras que abrir y cerrar una puerta, cruzar la habitación con un andar aún inestable, o subir y bajar escaleras, serán juegos motores propios del final de este período. En esta etapa, no cabe hablar propiamente de juego, porque la no diferenciación entre objetivos y medios, hace imposible identificar las conductas lúdicas y contraponerlas a las adaptadas.

Si en lugar de interactuar con objetos lo hace con otros seres humanos, se originan los primeros juegos de interacción social: dar palmas, identificar y nombrar los dedos de una mano, esconderse y reaparecer, etc. Estos juegos también experimentan una curiosa evolución ya que en sus comienzos, el niño los sufre pasivamente y es el adulto quien los dirige pero, en pocos meses, el pequeño invertirá los papeles tomando la iniciativa. Este cambio de papel es posible porque el niño ha podido captar la estructura de la interacción en la que ambos jugadores desempeñan actividades complementarias.

Bruner, J. (1989), concede especial relevancia a estos juegos porque, por una parte, muestran una enorme sensibilidad de los seres humanos para estos sutiles intercambios y, por otra, la estructura de diálogo, de intercambio verbal, que aparecerá con las primeras conversaciones, tiene aquí un curioso precedente de cambio de turnos, de respeto al correspondiente interlocutor, etc.

Vygotsky, L. S. (1979) considera, sin embargo, que el niño en su primer año de vida carece de imaginación, es un ser realista en grado sumo, por lo que está sujeto al poder de las cosas que tiene delante de sí en cada momento y no puede transferir a un objeto las propiedades de otro: un niño en su primera infancia (él consideraba que hasta los tres años, aunque ahora se cree que es hasta bastante antes) podrá dormir a un muñeco o un osito como lo hace su madre, pero no podrá hacer lo mismo con una botella. El niño muy pequeño subordina sus acciones a las condiciones reales de los objetos por lo que sus intervenciones con ellos estarán vinculadas a la percepción que tienen de los mismos. Por eso expone que nos encontramos ante algo que parece juego pero que solo es un “cuasi-juego”, aunque para el niño sea un juego.

2.- Los juegos de ficción de representación o simbólicos empiezan cuando los niños pueden representar aquello que no está presente. Hasta los dos años los niños se han relacionado con objetos y personas presentes pero a partir de ese momento no es necesaria dicha presencia. El lenguaje, que se inicia también a esta edad, ayudará poderosamente a esta nueva capacidad de representación permitiendo al juego exhibir un cambio profundo: los objetos se transforman para simbolizar otros que no están presentes. Ahora lo fundamental no son las acciones sobre los objetos, sino lo que éstos y aquéllas representan. El niño se relaciona con la realidad de manera que transforma el mundo exterior según sus propios deseos, lo que le pone en condiciones de comprender y tener un cierto dominio de la realidad.

Los juegos de ficción alcanzan su apogeo entre los dos y los siete años, convirtiéndose en guiones complejos interpretados en colaboración con otros niños y para cuyo desarrollo utilizarán cuantos elementos encuentren a mano.

La mayor parte de estos primeros juegos de ficción son individuales o, si se realizan en presencia de otros niños, equivalen a lo que se ha llamado “juego en paralelo”, en el que cada jugador desarrolla su propia ficción con esporádicas alusiones al compañero para informarle o pedirle que ratifique aspectos muy generales del mismo. A esta ausencia de cooperación se refiere Piaget cuando define el juego simbólico como “egocéntrico”, es decir, centrado en los propios intereses y deseos.

Mediante los juegos de ficción, el niño puede revivir a voluntad y cuantas veces quiera su estado anímico personal y, si llega el caso, descargar y exteriorizar tensiones. El juego de ficción, debido a sus características, ha constituido un terreno especialmente abonado para importantes debates teóricos sobre el funcionamiento psicológico de los niños centrándose, principalmente, en las relaciones entre los aspectos afectivos y cognitivos del comportamiento entre el símbolo y aquello que simboliza.

Los psicoanalistas han insistido, con razón, en la importancia de estas elaboraciones fantásticas para poder mantener la integridad del yo y dar expresión a los sentimientos inconscientes y a las frustraciones. El lenguaje tiene una especial importancia en el desarrollo de este tipo de juegos, pudiendo establecer dos grandes categorías respecto a sus temas o contenidos: los constituidos por una especie de resumen o versión simplificada de la realidad social, observada o experimentada por los niños (jugar a las casitas, a las tiendas, a los colegios, etc.) y los que exigen que se vaya estableciendo entre los jugadores un mundo de ficción compartido, un espacio psicológico que tiene poco que ver con la experiencia directa de los propios jugadores (jugar a guerras espaciales, a los romanos, etc.).

Los juegos de ficción se basan en muchas de las experiencias compartidas entre adulto y niño que surgieron en las primeras manifestaciones de “juego social” que se produjeron en el curso del primer año de vida. Además, aunque ambos tengan visiones del mundo diferentes sobre una misma realidad objetiva, el adulto dispone de una perspectiva suficiente para entender y aceptar la realidad que, de un modo ficticio, está siendo establecida por el niño en el juego, lo que no ocurre cuando el juego se realiza entre compañeros de la misma edad. En este caso, los jugadores necesitan negociar el establecimiento y la coordinación de las reglas que rigen ese mundo externo.

Cuando los niños representan papeles en los juegos de ficción exploran las relaciones entre los adultos y la de éstos con los niños, al jugar es como si explicaran -actuando ante ellos y sus compañeros- en que consiste ser profesor, médico, futbolista, etc. Es importante destacar que el niño no trata de conseguir una imitación real de una persona concreta sino que trata de expresar el concepto que tiene de cada uno de los papeles que representa, definido por sus rasgos más característicos y con frecuencia exagerados. Por eso, si actúa de maestro castiga constantemente o si actúa de tendero está constantemente vendiendo. De este modo, surge el contraste entre el conocimiento que cada jugador posee del papel representado, las diferencias entre las experiencias de distintos niños y las interpretaciones que de ellas hacen.

De todo lo anterior se deduce que existen profundas diferencias entre el juego de ficción solitario y el colectivo. En éste no es suficiente que un miembro del grupo proponga un tema, por ejemplo “vamos a jugar a los amigos”, si los otros niños no comparten el conocimiento que él ha englobado en la palabra “amigos”. Cuando se producen discrepancias en la síntesis de las acciones, el recurso de los jugadores solo puede ser la vida real, una experiencia común en la que basar el acuerdo. Posteriormente, en el desarrollo del propio juego, otra forma de acuerdo es el reforzamiento del carácter fantástico del juego, es decir, aunque la situación en la realidad no sea como acordaron los

jugadores, dicha situación es válida mientras el juego dure. En este caso, los niños toman conciencia del carácter convencional de la ficción creada en el juego y, como resultado, incrementan su libertad de actuación. La simultánea representación de ficción y realidad es una condición del juego simbólico aunque su objetivo, como el de todo juego, es la acción no puramente imitativa.

3.- Finalmente, el juego de reglas aparece en torno a los seis años. Su inicio depende, en buena medida, del medio en el que se mueve el niño y de los modelos que tenga a su disposición. La presencia de hermanos mayores y la asistencia a aulas de preescolar facilitan la sensibilización del niño a este tipo de juegos.

Si en los juegos de ficción o simbólicos cada jugador podía inventar nuevos personajes, incorporar otros temas, desarrollar acciones solo esbozadas, en los juegos de reglas se sabe de antemano lo que tienen que hacer los compañeros y los contrarios. Son obligaciones aceptadas voluntariamente y, por eso, la competición tiene lugar dentro de un acuerdo que son las propias reglas del juego. La obligatoriedad de estas reglas no aparece ante el niño pequeño como derivada del acuerdo entre jugadores, sino que tiene un carácter de verdad absoluta. Cree firmemente que solo existe una forma de jugar cada juego, la que conoce. Son necesarios años de práctica para llegar a descubrir que cada colegio o en cada barrio se puede jugar de modo diferente y que, no por ello, un juego es más verdadero que otro.

Los niños pequeños se inician en los juegos con las reglas más elementales y según se van haciendo más expertos incorporan o inventan nuevas reglas. Es el conocimiento de las reglas y su carácter obligatorio lo que les permite incorporarse al juego con otros mayores que ellos, sobre todo cuando la necesidad de jugadores rebaja los requisitos sobre su competencia. El desarrollo de esta asunción de reglas sigue el camino que va de su aceptación como algo inamovible hasta la posibilidad de plantear las reglas que deben de ser cumplidas con la aprobación o aceptación del resto de jugadores. Así, las reglas inicialmente muy simples se van haciendo cada vez más complejas hasta llegar en la adolescencia a ser plenamente conscientes de que las reglas no tienen otro valor que el que les confiere la voluntad de quienes las adoptan hasta llegar a tomar conciencia de que las reglas no son más que la formulación explícita de esos acuerdos, lo que ha sido facilitado por los valores de negociación y cooperación desarrollados en la fase anterior de juegos simbólicos.

Una característica de los juegos de reglas tradicionales consiste en que, en muchos de ellos, los propios jugadores constituyen el elemento fundamental del juego necesitándose un espacio mínimo para poder desarrollarlo. Es el caso del juego del escondite, donde existen espacios más o menos propicios pero lo fundamental son los propios jugadores y

su acción, siendo este componente motor el más importante, como en el caso del juego de ficción, aunque subordinado a la regla. No ocurre lo mismo con otra categoría de juegos de regla llamada “juegos de mesa”. En éstos la acción motora queda reducida al mínimo para dejar paso a factores tales como el azar y la estrategia (parchís, ajedrez, damas, etc.).

Este tipo de juegos no terminan con la infancia. Los juegos de mesa, de estrategia, las cartas, etc. son actividades muy populares entre adultos de muy diversos lugares. En las sociedades post-industriales los deportes se han convertido en el juego de reglas más popular para emplear nuestro tiempo de ocio. Ello es debido a la importancia que tiene mantener un mínimo de actividad física que facilite el funcionamiento de un organismo que se adapte a las circunstancias muy diferentes que constituyen hoy nuestro modo de vida cotidiana. Además, estos juegos son muy importantes como mecanismo de aprendizaje y de cohesión social. El secreto del valor educativo de los deportes debe estar en su congruencia con valores de enorme importancia en el mantenimiento de la sociedad como tal. Esta sincronía entre la mini-sociedad de un acontecimiento deportivo y la sociedad real quizá tenga que ver con el complejo equilibrio entre competición y cooperación.

Hemos tenido en cuenta que hay otros dos aspectos del juego y de los deportes que merece la pena destacar por su valor educativo para la sociedad. El más complejo es que los jugadores aprenden a jugar con las propias reglas, es decir, a desarrollar acciones que solo tienen sentido en función de las limitaciones que éstas imponen. El segundo aspecto está relacionado con el paso de una práctica individual a las tácticas y juego de equipo, donde cada acción individual es solo una parte de una acción colectiva. Esta compleja coordinación de lo individual y lo colectivo constituye una de las características de los deportes de equipo de indudable valor educativo, entendiendo éste como preparación para comportamientos y actitudes requeridas en las relaciones sociales fuera del espacio lúdico.

Sin embargo, **Sánchez Ferlosio, R. (2005)**, en su discurso del Premio Cervantes, expuso que la introducción del principio competitivo en el juego para transformarse en deporte, hace que éste se dote de sentido y argumento y, por tanto, entre en el orden del destino, haciendo que lo relevante sea la inversión total del aprovechamiento ventajista del terreno, en el que el jugador somete a su propio cuerpo a la exigencia y violencia de aumentar el esfuerzo muscular hasta su máximo potencial de rendimiento, perdiendo así lo más específico del juego que es el disfrute en cada instante durante el ejercicio sin establecer ninguna meta u objetivo.

Hay, por último, una categoría de juegos que se engloban bajo el nombre de juegos de construcción. No son característicos de una edad determinada sino que varían en función de los intereses lúdicos preponderantes a lo largo del desarrollo del niño. Los primeros se supeditan a los juegos motores: meter y sacar objetos, insertar piezas, apilar cubos, etc. En

la etapa de los juegos de ficción, el niño construye lo que mejor apoya los guiones de sus juegos con bastante fidelidad al modelo de la realidad, aunque sin llegar a convertir dicho modelo en el objetivo prioritario ya que en ese caso la acción infantil se aproximaría a la actividad seria de los adultos y dejaría de ser solo juego. Al llevar a cabo este tipo de construcciones tan reales, el niño se está adentrando en el trabajo.

5.- Teorías sobre el juego.

A principios del siglo XIX, aparecen las primeras propuestas teóricas basadas en observaciones empíricas sobre el juego. Los pensadores que las formulan se dedican básicamente al estudio de la naturaleza humana y sus teorías del juego están vinculadas a esta consideración. Algunos de estos pensadores se nutren de las teorías evolucionistas para argumentar sus propuestas. Las más importantes son las teorías relacionadas con el consumo de energía y sus efectos en la actividad de los seres humanos, la teoría de la recapitulación o reproducción del desarrollo de la especie y la teoría del ejercicio preparatorio para la realización de actividades adultas.

A partir del siglo XX, empiezan las nuevas teorías sobre el juego principalmente en función de las nuevas corrientes psicológicas y existe una gran preocupación por tratar de encontrar el sentido del juego en el ser humano. Han sido importantes las aportaciones de la teoría general del juego de F.J.J. Buytendijk, la teoría de la ficción de E. Claparède, la psicoanalítica o psicoafectiva de S. Freud, la cognitiva de J.Piaget, la sociocultural de L.Vygotsky y su discípulo D.B. Elkonin y, en los últimos años, la teoría praxiológica de P.Parlebas (profesor de educación física, sociólogo, psicólogo y lingüista francés).

De todas formas, se han considerado que las teorías más relevantes, en general, son las psicoafectivas y las cognitivas.

Las teorías psicoafectivas se basan en **Freud, S. (1920)** que interpreta el juego como una expresión del instinto de placer que domina la actividad lúdica del niño. Mediante el juego y su forma simbólica de expresión el niño evita la censura. Esta postura inicial evoluciona posteriormente al considerar el juego ligado a la experiencia, lo que le dota de un doble valor: no es solo la manera de alcanzar la expresión de lo que resulta conflictivo sino también una forma de revivir aquellas experiencias que resultaron traumáticas. El juego permitiría así conocer y actuar sobre procesos internos a los que no se puede llegar directamente.

El origen del juego está, para Freud, en la primera relación del niño con la persona que le cuida y mediante el juego categoriza a las personas en buenas o malas según jueguen o no con él, acercándose a las primeras porque le proporcionan seguridad. Con la actividad lúdica, el niño desarrolla la capacidad de utilizar objetos y relacionarse con personas, con la

libertad de poder comunicar sentimientos y deseos.

Las teorías cognitivas consideran que el juego refleja las variaciones que tienen lugar en las estructuras cognitivas del sujeto, influyendo en la evolución de las mismas. Mediante el juego el niño puede relacionarse con realidades cuya complejidad le desbordaría en otro tipo de relación. El juego sigue las etapas de desarrollo y así, en el período pre-operacional, el niño juega de manera individual con juegos centrados en sus propios intereses y apoyando su propia actividad, sin buscar la intervención de otros compañeros. Posteriormente, los juegos son colectivos y se apoyan en conocimientos compartidos por todos los niños.

Las teorías cognitivas más importantes son las de **Piaget, J. (1945)**, que distingue dos niveles del juego: una explicación general del mismo y una distinción de cada una de sus clases y la de **Vygotsky, L. S. (1979)**, que fundamenta la importancia del juego en la capacidad que tiene de crear zonas de desarrollo próximo.

Teorías del juego de Freud.

Freud, S. (1920), el llamado “padre del psicoanálisis”, vincula el juego a la expresión de los instintos fundamentales que rigen el funcionamiento mental y, más concretamente, a los instintos de placer y de muerte. Los sentimientos inconscientes buscan su realización a través de procesos como el sueño en el que los símbolos actúan como disfraz de los contenidos afectivos más profundos. Sueño y juego simbólico permiten un proceso análogo de realización de deseos insatisfechos. En la teoría psicoanalítica, hasta 1920, domina el principio de placer pero posteriormente y tras haber analizado algún caso concreto de juego infantil, Freud se ve obligado a modificar su teoría y a reconocer que en el juego también actúan las experiencias reales, no solo las proyecciones del inconsciente y la realización de deseos.

Como sucede en el caso de los sueños, el juego infantil es expresión de otros procesos a los que no tenemos acceso directo: manifiestan la realización de deseos inconscientes cuyo origen está en la propia sexualidad infantil y, por otra parte, expresan también la angustia provocada por experiencias de la vida real que, repitiéndolas en el contexto de juego, el niño revive esa angustia y renuncia al placer volviendo a hacer presente un sentimiento traumático y doloroso, ya que reescenificar el trauma le permite adaptarse mejor a esa realidad y dominar en el juego aquellos acontecimientos que previamente le dominaron a él. De espectador pasivo, el niño se convierte en actor y representa esos aspectos negativos, compensando o neutralizando los aspectos más traumáticos de la realidad exterior.

Toda experiencia queda registrada aunque no cualquier experiencia puede ser recuperada de la memoria en cualquier momento. El análisis de los contenidos lúdicos permite identificar, bajo distintos disfraces simbólicos, las experiencias originales. Si todo recuerdo es una reconstrucción, el juego permite al niño una narración de lo sucedido con el beneficio de la distancia y de final conocido.

En definitiva, Freud considera el juego como catarsis ya que trata de resolver o dominar las situaciones dificultosas con las que el niño se va encontrando en el día a día.

La teoría del juego de Piaget.

Para **Piaget, J. (1945)**, las diversas formas que el juego adopta a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren, en el mismo lapso de tiempo, las estructuras intelectuales y, en este sentido, una de las funciones del juego es consolidar dichas estructuras intelectuales a lo largo del proceso en que se van adquiriendo. De los dos componentes que presume toda adaptación inteligente a la realidad (acomodación y asimilación), el juego es para Piaget paradigma de la asimilación. La acomodación supone ajustar los movimientos y las percepciones a los propios objetos mientras que en la asimilación el niño no se interesa en el objeto como tal, sino en cuanto pueda servir de soporte a una conducta anterior o en vía de adquisición. Cuando un niño asimila somete a objetos diferentes a un mismo tratamiento de comportamiento: los esquemas motores se ejercitan apoyándose en cualquier objeto que esté al alcance, sin apenas esfuerzo de acomodación.

Piaget afirma que el niño tiene necesidad de jugar porque esa es su forma de interactuar con una realidad que le desborda y cuya exigencia de acomodación a ella terminaría por romperle psicológicamente si no actuaran los procesos de asimilación.

La asimilación de lo real a los esquemas sensoriomotores se presenta bajo dos aspectos complementarios: por un lado es repetición activa y consolidación y, en este sentido, es esencialmente asimilación funcional o reproductora, es decir, desarrollo por el funcionamiento y, por otro lado, es digestión mental, percepción o concepción del objeto en función de su incorporación a una acción real o posible: cada objeto es asimilado en tanto que “cosa para”. Es evidente que esta doble función de la asimilación se unifica con la actividad concreta, ya que a medida que el niño repite sus conductas por asimilación reproductora, asimila los objetos a las acciones y éstas se tornan esquemas. Estos esquemas constituyen entonces el equivalente funcional de los conceptos y de las relaciones lógicas posteriores. Resumiendo, las acciones preceden a las palabras y al pensamiento y, a su vez, el pensamiento evoluciona a partir de las acciones. Los niños, a

través de las acciones del juego, incorporan elementos del mundo exterior en estructuras cognitivas.

En todas las etapas del desarrollo de la inteligencia se encuentran la acomodación y la asimilación, pero cada vez mejor diferenciadas y más complementarias. En el pensamiento científico la acomodación a lo real no es otra cosa que la experiencia, mientras la asimilación es la deducción o incorporación de los objetos a los esquemas lógicos y matemáticos. A diferencia de la asimilación sensoriomotora inicial, la asimilación racional no se centra en el individuo cuya actividad consiste en asimilar las cosas entre sí, mientras que la asimilación primitiva está centrada sobre el sujeto y, por consiguiente, es egocéntrica o deformante y no operatoria. Además, existe una segunda diferencia, pues mientras la asimilación racional es complementaria de la acomodación a las cosas y por tanto en equilibrio casi permanente con la experiencia, la asimilación sensoriomotora es indiferenciada de la acomodación. El juego infantil es la expresión de una de las fases de esta diferenciación progresiva, es decir, el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación hasta que poco a poco se equilibra y complementa hasta llegar al nivel del pensamiento racional. En este sentido, el juego constituye el polo extremo de la asimilación de lo real al yo, comenzando con una total disociación entre la asimilación y la acomodación y evolucionando hacia un equilibrio entre ambas.

Cuando el niño ha aprendido a agarrar, arrojar, etc., lo que incluía un esfuerzo de acomodación a nuevas situaciones y de repetición, realiza dichas conductas por placer sin esfuerzo nuevo de aprendizaje o descubrimiento, por la sencilla alegría de dominarlas, de darse el espectáculo de su propio poderío y someter a éste el universo: el juego de ejercicio queda así constituido. ¿Por qué entonces el juego se torna simbólico en vez de seguir siendo sensoriomotor o de ejercicio? Piaget dice que entre los atributos de la asimilación se encuentra su capacidad deformante y, por tanto, fuente de ficción simbólica en la medida que se desprende de la acomodación y esto es lo que explica el simbolismo cuando desde el plano sensoriomotor se pasa al del pensamiento representativo, es decir, el juego simbólico es a la inteligencia representativa lo que el juego de ejercicio es a la inteligencia sensoriomotora.

Las transformaciones que experimentan las estructuras intelectuales del niño se reflejan también en el tipo de juego. Los esquemas utilizados fuera de contexto llegan a convertirse en gestos que representan una situación no presente. Llevarse a la boca una cuchara vacía se convierte en el símbolo que representa la comida que no está y la propia acción de comer. El símbolo es la estructura mental que hace posible la ficción y el niño la utiliza incansable hasta hacer de ella el juego más característico de la infancia. Así, al jugar juntos varios niños el símbolo pasará de tener un carácter inicial egocéntrico, en el que cualquier objeto puede representar cualquier cosa, a transformarse en imitación representativa de la realidad, ya que el deseo del niño de jugar con los otros hace necesario compartir los

símbolos, que evolucionarán hacia representaciones cada vez más cercanas a la realidad.

Linaza, J. L. (1992) considera que existe una cierta contradicción en la concepción piagetiana del juego simbólico al caracterizarlo como individual en sus primeras fases y solo progresivamente socializado. Desde sus inicios como actividad compartida, con el adulto o con otros niños, el juego simbólico guarda en sí mismo el germen de superación de ese egocentrismo que para Piaget caracteriza el pensamiento infantil.

Finalmente, para Piaget el juego se transforma en “juego de reglas” cuya formulación requiere la representación simultánea y más abstracta de las acciones de los distintos jugadores. La práctica irá haciendo cada vez más complejas las reglas que regulan las interacciones lúdicas: así de unas reglas referidas a la autoridad e inmutables se pasará a otras reglas producto del acuerdo entre los jugadores. En este proceso consideró los juegos grupales como un foro para la reciprocidad, la coordinación interpersonal de roles y el desarrollo moral.

En resumen, la teoría piagetiana se asemeja a la psicoanalítica en su formulación negativa en que el niño tiene necesidad de jugar para interactuar con una realidad que le desborda y de esta manera superarla y, en la positiva, el juego sirve al niño para consolidar las estructuras intelectuales a medida que las va adquiriendo. En esto último se basa **Secadas, F. (2005)** en su propuesta del juego como supresor de aprendizaje, donde el juego debe seguir siempre a una fase de aprendizaje y ser precursor de un nuevo aprendizaje.

Como hemos observado a través de la trayectoria histórica de lo expuesto, se ha profundizado en la investigación de la relación existente entre juego, desarrollo infantil y aprendizaje. Así, hemos obtenido una nueva concepción educativa, enriquecida y complementada por disciplinas como la pedagogía, psicología y sociología y por las experiencias didácticas propias de los agentes educativos, que ha supuesto una importante ayuda en la utilización del juego como base de la intervención educativa.

- Linaza, J. L. (1992): *Jugar y aprender*, pp. 10-13. Madrid. Ed. Alhambra Longman.
- Huizinga, J. (1972): *Homo ludens*, pág. 26. Madrid. Alianza.
- Bruner, J. (1989): *Juego, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- Bronowsky, J. (1973): *The ascent of man*. Boston. Little, Brown and Company.
- Groos, K. (1901): *The play of man*. New York. Appleton.
- Escudero, I. y Jimenez, R. (1995): *Jugar y aprender. Educación infantil y primaria*. pp.8-12. Madrid. U.N.E.D.
- Piaget, J. (1945): *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris. Delachaux & Niestlé.
- Bruner, J. (1989): *Juego, pensamiento y lenguaje*. En "Acción, pensamiento y lenguaje". Madrid. Alianza.
- Vygotsky, L.S. (1979): *El papel del juego en el desarrollo del niño*. En "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona. Crítica.
- Sánchez Ferlosio, R. (2005): *Discurso de concesión del Premio Cervantes*. Madrid, ABC.
- Freud, S. (1920): *Más allá del principio del placer*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Piaget, J. (1945): *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. S. (1979): *El papel del juego en el desarrollo del niño*. En "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.
- Freud, S. (1920): *Más allá del principio del placer*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Piaget, J. (1945): *La formación del símbolo en el niño*. pp.123-293. México. Fondo de Cultura Económica.
- Linaza, J. L. (1992): *Jugar y aprender*. pág. 51. Madrid. Editorial Alhambra Longman.
- Secadas, F. (2005): *Del juego a la inteligencia y cómo formarla*. pág.16. Madrid. CEPE, S.L. Volumen III.