

## LA INFLUENCIA DEL JUEGO PARA POTENCIAR EL DESARROLLO INFANTIL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (II).

Publicado en “Revista de Folklore”, N° 371, Edición Digital. Enero 2013.

M<sup>a</sup> Soledad Cabrelles Sagredo

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

Como continuación al artículo anterior (Edición digital-N°360), en esta segunda parte abordaremos, basados en argumentos de diversos autores y en la aportación propia de nuestros conocimientos y experiencia profesional, los diversos aspectos de la actividad educativa ya que nuestro objetivo continúa siendo estimular la capacidad de aprender en los alumnos y con este motivo hemos reflexionado sobre la influencia del juego para potenciar el desarrollo infantil en el ámbito educativo.

Etimológicamente el concepto de educación tiene dos raíces: “educare” de la misma raíz que “ducere” (conducir) y también “educere” (sacar algo de donde está, extraer). Como podemos apreciar, el concepto oscila entre dos polos opuestos ya que la primera acepción supone que se influye o se introduce algo en el educando, proponiendo inculcar un ideal en él, y la segunda sugiere que se extrae algo de él incitándole a autorrealizarse.

Cuando hablamos de educación en relación al juego no se trata de limitarse a introducir en la escuela el juego que el niño practica fuera de ella sino de plantearse que para el niño, en las primeras edades, todo es juego. Sin embargo, la escuela suele diferenciar entre actividad seria y juego y trata de hacer que toda actividad escolar sea seria (trabajo) dejando el juego para después y, aún en el caso de superar la dicotomía juego-trabajo, suele caer en una nueva entre juego dirigido por el profesor y juego libre, siendo éste un dejar hacer que no suele ser aceptado en las propuestas escolares apoyadas por la opinión de la mayoría de padres que, como mucho, aceptan el valor educativo del juego solo en los primeros años.

Según **Escudero, I., y Jiménez, R. (1995)**, el juego puede contribuir a la educación basándose en las premisas siguientes:

- “1.- Aporta información sobre el niño en su desarrollo psicológico, socialización y componentes culturales.*
- 2.- Permite conocer perturbaciones afectivas, de desarrollo e intelectuales.*

*3.- Da conocimientos sobre procesos de aprendizaje no institucionales y potencia el desarrollo de los conocimientos adquiridos en el medio natural.*

*4.- El juego permite la comunicación entre los niños, suspendiendo los imperativos del entorno y sociales lo que permite liberarse de ellos y transgredirlos.*

*5.- Ayuda a la elaboración de estrategias de intervención.”*

El problema principal de su aplicación escolar, según las observaciones de estas autoras, es pretender que responda a fines educativos concebidos por el adulto, convirtiéndolo en trabajo. Para la utilización educativa del juego se debe tener presente que el juego no debe imponerse aunque debe ser espontáneo puede ser suscitado y puede tener objetivos. El juego puede utilizarse educativamente, dirigirse, siempre que no haya coacción y se acepte que su función primordial es autoeducativa y la actividad realizada en un juego puede transferirse a otras.

El juego puede servirse del instinto de imitación o puede utilizarse para ampliar la esfera del yo, compensando sentimientos de inferioridad y ayudando a expresar deseos reprimidos. No obstante, conviene tener claro que son funciones que el juego puede realizar pero que no pertenecen al mismo, ya que si se plantean como fin del juego en ese mismo momento deja de ser juego y se convierte en una acción terapéutica o en algo formal.

El juego en la escuela debe complementar al que tiene lugar en otros ambientes extrayendo las posibilidades de ese entorno particular, profundizando en las diferencias entre el juego en el entorno familiar y en el escolar, buscando aquellos juegos que enriquezcan la actuación de la escuela en una línea diferente y específica. El juego en entornos familiares presenta como principal característica la motivación para explorar libremente y experimentar, distribuyéndose en períodos más largos y continuados, mientras en la escuela es generalmente más fragmentado debido a la programación escolar que divide el tiempo para diferentes tipos de actividades. Otra diferencia nace debido a que el entorno familiar es más propenso a actividades del niño solo, mientras que en la escuela el juego se caracteriza por la existencia de muchos sujetos de la misma edad. Por ello, no se trata de hacer de la escuela una continuación del hogar y viceversa sino de buscar la complementariedad evitando la duplicidad. La escuela puede además aliviar la atmósfera emocional del hogar y descubrir al niño otros tipos de relaciones con adultos que no son sus padres y con iguales que no son sus hermanos.

En la escuela el profesor debe conocer la importancia de la relación entre iguales, potenciándola para lograr el aprendizaje mediante juegos. La cantidad de intercambios

que tengan lugar en esos juegos en grupo entre iguales acompañará, posteriormente, al niño a lo largo de toda su adolescencia. Hay que ser conscientes de que lo que los niños aprenden al margen del sistema escolar es cuantitativamente más importante cada vez. El profesor ha dejado de ser el transmisor de muchos aspectos de la cultura que antes detentaba en monopolio, asumiendo que la escuela ha quedado relegada en relación a muchas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Deberíamos reflexionar sobre la causa de que un niño de 4 años sea capaz de jugar en el ordenador con juegos cuya lógica es compleja y se pase meses para aprender los mecanismos de la suma y multiplicación: ¿Por qué no se encuentra motivación para las actividades escolares y se vive de espaldas a los juegos que realmente motivan hoy a los niños?

**Fröebel, F. (1782-1852), Séguin, E. (1812-1880) y Montessori, M. (1870-1952)** han sido algunos de los precursores de la pedagogía de la acción que han elaborado no solo teorías sobre la misma sino gran cantidad de material para la actuación.

**Séguin, E. (1866)** plantea la importancia de la educación de los sentidos como agentes inmediatos de las nociones que posteriormente llegarán a ser ideas a través de la inteligencia, la relación entre el conocimiento de la identidad de los cuerpos y la correlación real y posible entre los mismos. Mientras las nociones se adquieren a través de los sentidos, las ideas se desarrollan mediante la inteligencia. Para su método, elabora una serie muy completa de material sensoriomotriz. En el caso de los deficientes, previamente utiliza material que les permita tomar conciencia de su sentido muscular, para lo que se sirve de clavijas para sostener objetos, zapatos con ojales y cordones, cojines para abrochar y desabrochar, etc. También fomenta la educación del sentido espacial y la distribución topológica del espacio mediante el conocimiento de posiciones relativas de los objetos y de uno mismo respecto a ellos mediante unos ejercicios que van de lo concreto a lo abstracto. El material, en este caso, son bloques de madera y una pizarra para la imitación gráfica.

La educación sensorial la inicia con el sentido del tacto, utilizando líquidos con temperaturas diferentes, untuosos, emolientes, etc., y cuerpos rugosos, sedosos, ligeros, pesados, de igual forma y diferentes tamaños, etc. En la educación del gusto y del olfato no se limita a sabores y olores corrientes sino que busca sabores fétidos, aromáticos, agrios, y mezcla de ellos para conseguir olores y sabores complejos. En la educación del oído diferencia entre una gama de sonidos y de voces con diferente carga emocional. Utiliza distintos cuerpos sonoros como el tambor y campanas en escala con sus diversos timbres y tonos y emplea la imitación expresiva de emociones y de sonidos. Para el sentido de la vista, distingue entre color y forma de los cuerpos, utilizando cartones de diferentes colores y enseñando primero a distinguirlos y después a nombrarlos. Para la forma, parte de contrastes para llegar a cuerpos análogos utilizando formas y encajables y considera que el reconocimiento de formas prepara para el alfabeto. En resumen, para

Séguin cualquier juguete puede contribuir a despertar la inteligencia y la sensibilidad en el niño.

**Montessori, M. (1976)**, continuando los trabajos de Séguin sobre la educación de los sentidos, se basa en cuatro principios básicos para establecer su método: mente absorbente, períodos sensibles, ambiente preparado y actitud de adulto.

Tiene en cuenta la especial sensibilidad que el niño posee para observar y absorber todo en su ambiente inmediato, siendo ésta una capacidad única en cada niño para aprender cómo adaptarse a la vida.

Los “períodos sensibles” son el nombre que puso a los períodos de la edad en que el niño demuestra capacidades inusuales para adquirir habilidades particulares. Así, la lengua entre los 1 a 3 años, el sentido del orden entre los 2 y 3 años, la escritura entre los 3 y 4 años y la lectura de los números entre los 4 y 5 años. En su opinión, en la escuela las habilidades básicas se enseñan, en gran parte, después de que los períodos sensibles de los niños han pasado.

El entorno del niño hay que prepararlo y entiende como “ambiente preparado” aquél que se organiza cuidadosamente para ayudar al niño a crecer y a aprender. En dicho ambiente intervienen dos factores: el material y el entorno. Continúa la progresión de Séguin y parte de la educación de los sentidos relacionando el lenguaje con la actividad manual para terminar en la educación intelectual. Así, para el sentido del tacto elabora una serie de tablillas con diversas clases de lijas, papeles y telas. Para estimular la sensibilidad térmica, utiliza botellas con agua a diferentes temperaturas y para la percepción de las formas utiliza piezas rectangulares y cubos que el niño debe reconocer sin ver. El gusto y el olfato los desarrolla con productos comestibles y una serie de botes con sustancias olorosas. Para la vista utiliza encajes de cuerpos sólidos y cilindros de diferentes medidas, prismas, listones, etc., colocados en orden. Para la percepción de formas y colores utiliza encajables de forma geométrica y pequeñas piezas de diferentes colores. Para la educación del sentido del oído utiliza cajas metálicas con diferentes sustancias dentro que deben ser reconocidas por su sonido. Le dio mucha importancia a la educación musical y elaboró un material compuesto por xilófonos y campanas de diferentes sonidos.

Todo el material del método Montessori permite la autoeducación, al estar pensado de forma que el niño pueda reconocer los errores que comete y repetir los ejercicios. Para reconocer la dimensión intelectual se debe relacionar el lenguaje con las percepciones, asociando diferentes propiedades a los objetos por lo que diseña materiales para la lectura y la escritura así como para el aprendizaje de nociones matemáticas elementales. Para la lectura y escritura idea un alfabeto de madera con letras cursivas, azules y rojas,

para diferenciar vocales y consonantes. A cada letra acompaña un cuadro con una reproducción de la letra en tipo imprenta y objetos que empiezan por esa letra. En matemáticas utiliza listones de diferentes medidas a los que se nombra del 1 al 10 con los que el niño cuenta. También emplea cuentas de diferentes colores unidas por un hilo correspondiendo a cada color un número y una longitud.

Más interesante que el propio material, considera Montessori, es la utilización que del mismo hace el profesor. Además, en la clase hay material de la vida diaria (platos, cubiertos, escobas, agua, cepillos, etc.) que cada niño puede elegir para hacer lo que quiera sin límite de edad para cualquier actividad. Se trata de un material atractivo en su simplicidad, con una amplia gama de posibilidades de utilización, basado en la estimulación y que permite la autocorrección.

En cuanto al entorno, los ambientes están divididos en tres niveles: comunidad infantil (1 a 3 años), casa de los niños (3 a 6 años) y taller (Primaria). Los salones son espacios amplios y luminosos, incluyendo flores y plantas en un orden absoluto. Además, en los ambientes los pequeños pueden intercambiar ideas y experiencias entre ellos y los materiales están distribuidos en diferentes áreas a las que los niños tienen libre acceso y pueden elegir la actividad que quieren realizar.

Finalmente, la actitud del adulto debe responder a un acoplamiento entre el niño y el “ambiente preparado” siendo su meta ayudar al niño a ayudarse. El niño debe estar libre, moverse y experimentar en el ambiente siendo el papel del adulto el de señalar directrices únicamente.

**Kamii, C. y De Vries, R. (1977)** conciben la educación como desarrollo y aspiración a la autonomía personal, como propugna Piaget y en la guardería infantil aneja a la Universidad de Illinois (USA) han aplicado dichas teorías basándose en las premisas siguientes:

- 1) Las reglas exteriores no promueven un desarrollo ético porque impiden el desarrollo de la autonomía (control interno), no basta obedecer a los adultos (portadores de la autoridad) ni el deseo de recibir elogios o de evitar castigos.
- 2) La autonomía se desarrolla a través de relaciones de cooperación no coactivas. La cooperación con los demás es inconcebible sin una adecuada inhibición del ímpetu expansivo, por lo que la asistencia previsoras del adulto es necesaria pero sin traducirse en coacción.
- 3) El educador debe asegurar que el niño actúe en función de un sistema de moralidad construido personalmente, por lo que debe promover el contexto en el que pueda ocurrir tal desarrollo, expresando sin énfasis lo que le convence y pretende inculcar al niño, fuera de toda coacción y como emanación de su autoridad personal y sin mengua de la

autonomía infantil.

4) Es imposible evitar completamente la coacción del adulto pues los niños se vuelven inseguros cuando tienen que decidir todo por sí mismos, pero se debe conciliar, aunque parezca una utopía, la coacción inevitable con la ausencia de restricciones. No hay coacción por parte del educador si no hay violencia y propone al niño lo que el mismo desearía si fuera responsable y razonara. La autoridad viene exigida en el sistema piagetiano por simple sentido común y pese a la incoherencia científica.

**Kamii, C. y De Vries, R. (1988)** exponen las razones que juzgan necesarias para que un juego colectivo sea educativamente útil basándose en las anteriores premisas.

- 1.- Proponer algo interesante y estimulante para que los niños piensen en cómo hacerlo. Este aspecto hace referencia a las motivaciones del niño.
- 2.- Posibilitar que los propios niños evalúen su éxito, para lo que es necesario desplazar el punto de vista desde el adulto al niño.
- 3.- Permitir que todos los jugadores participen activamente durante todo el juego, entendiendo como tal la existencia de una actividad mental y un sentimiento de compromiso desde el punto de vista del niño.

Estos autores critican las teorías de **Piaget, J. (1980)**, según las cuales propugna que hay que enseñar al alumno a desarrollarse y a ser autónomo siendo esto algo que no se aprende por sí mismo sino en interacción con el adulto. Para ello, recorre etapas que describe mediante un proceso que no especifica. Se facilita la autonomía moral dejando al niño obrar por propio impulso y, al mismo tiempo, inculcándole disciplina. Ambas estrategias son necesarias pero se ignora cómo conciliar una con otra y con la educación.

En cuanto a la intervención del adulto en el juego de los niños, según **Lázaro Lázaro, A. (1995)** las investigaciones muestran que las primeras necesidades que sienten éstos son ya de origen social por lo que reviste mucha importancia dicha intervención también en los juegos. Si el juego se produce en la escuela, una primera premisa consistiría en que los maestros también sepan jugar para lo que deben de saber situarse respecto al juego, teniendo en cuenta:

*“1.- El binomio libertad-seguridad debe estar siempre presente porque solo desde la seguridad se puede producir la comunicación.*

*2.- La capacidad empática es un “a priori” fundamental para que la relación y la comunicación queden establecidas.*

*3.- Hay que saber situarse espacialmente para provocar la participación y la cohesión del grupo.*

*4.- Hay que saber escuchar y esperar antes de intervenir siendo éstas unas*

*premisas muy valiosas en toda acción educativa.*

*El profesor, en el marco escolar, puede plantearse respecto al juego las acciones siguientes:*

- 1.- Proponer actividades que él determine como juego o bien ofrecer objetos que sirvan como juguetes.*
- 2.- Observar el juego de los niños para sacar conclusiones que le ayuden a entender la personalidad de cada alumno y las dinámicas de grupo.*
- 3.- Utilizar el juego como terapia en marco espacio-temporal definido.*
- 4.- Implicarse en la acción lúdica para reformularla o situarla.”*

Durante muchos años **Secadas, F. (2005)**, ha estudiado la relación entre juego, aprendizaje e inteligencia y cómo formarla. La novedad de su concepto de inteligencia proviene, en parte, de la nueva visión del juego y de cómo podemos hacernos más inteligentes. Secadas se interroga y responde a las preguntas ¿qué es el juego? ¿cómo repercute sobre la inteligencia? ¿cómo ayuda el juego a aprender y a ser inteligente? Por ello, consideramos importante exponer a continuación algunos de sus argumentos y, sobre todo, que el juego debe ser utilizado como supresor de aprendizaje, practicándolo siempre a continuación del mismo como gratificación y como fase previa a un nuevo proceso de creatividad y aprendizaje.

Propone cambiar algunos supuestos en el ámbito cognoscitivo y moral. Así, considera que los hábitos y conceptos son habilidades que nos capacitan para afrontar situaciones nuevas, que la curiosidad despierta ante lo desconocido que nos interesa y nos motiva intrínsecamente para aprenderlo y convertirlo en nueva habilidad. En definitiva, que el proceso discurre en este orden: configurando lo desconocido, aprendiéndolo en lo que vale y jugando a automatizarlo hasta verlo convertido en nueva destreza, enriqueciendo nuestra inteligencia para nuevas creaciones. En lo moral, el educando puede ser autónomo solamente en el plano o estrato mental que haya desarrollado adecuadamente, cuando ha superado el dominio de la habilidad y es competente para decidir cómo aplicarla. Conforme el alumno va logrando capacidad de autorregularse en un sector, el educador replegará su influjo, a favor de un comportamiento autónomo del pupilo.

La meta de la educación no debe ser conseguir un mero crecimiento sino **un desarrollo que permita el acceso a niveles cualitativos nuevos y que perfeccionen el estado anterior**. El objetivo no puede ser un fin en sí mismo ni un ideal lejano apartado del propio individuo, lo que puede llegar a enajenarlo o alienarlo, sino el sujeto mismo mejorado en alguna destreza, habilidad, virtud, etc. El arte de educar está en conseguir que el educando quiera el cambio porque lo ve oportuno y renuncie a lo que le impide

mejorar. Para ello, junto al impulso a actuar, es necesaria una cierta inhibición para poder obrar con sentido, lo que viene dado desde un plano superior en el orden de la evolución mental que no solo comprende los fines sino alguna forma de pensar que dé coherencia a los hechos: por qué o para qué lo hago, con arreglo a qué normas o criterios, con qué medios cuenta, qué consecuencias acarrea, etc.

En conclusión, la educación no es mero desarrollo, sino también una conjunción de habilidades (competencia) y autonomía (carácter).

El juego como experiencia cultural no se encuentra determinado por propósitos ni por fines externos, de ahí su gran dificultad de volverlo didáctico. Para **Gadamer, H. G. (1991)** la racionalidad existente en el juego es muy especial, ya que está libre de fines externos y su fin es inmanente. De esta forma, cuando se juega “con el fin de...” el juego deja de ser juego y se convierte en un ejercicio. El juego escapa a toda intención utilitaria y eficaz que, desafortunadamente son las características que buscan las políticas actuales del Estado a nivel educativo, que solo hablan de competencias, competitividad y calidad de la educación. Desde esta perspectiva sería muy difícil utilizar el juego en la enseñanza entendida como mera transmisión de conocimientos, pero la educación entendida como despliegue armónico y de las capacidades humanas es algo más, al integrar aspectos emocionales y creativos que el juego contribuye a desarrollar. Sin embargo, en la teoría del juego de **Secadas, F. (2005)** jugar guarda estrecha relación con aprender, aunque como dos fases complementarias de un proceso integrado que termina convirtiendo en rutina lo aprendido. El juego suprime positivamente el aprendizaje convirtiéndolo en habilidad que, tras una fase creativa, permite nuevos aprendizajes.

Como señala **Huizinga, J. (1972)** no se trata del lugar que le corresponde al juego entre las manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego. Es decir, el hombre es un animal que ha hecho de la cultura su juego; el juego conduce a la experiencia cultural y es un camino abierto a la creatividad, es un sendero abierto a las posibilidades, a los sueños, a la incertidumbre, a los conocimientos y a los saberes. El juego es, en este sentido, un espacio para la posibilidad, para la libertad y para la creatividad.

Sin embargo, a Secadas le parece más lógica la conclusión de que “el juego mismo se vuelve cultura” o sea, lo que queda (automatismo) cuando el resto se ha olvidado (aprendizaje), sobre todo cuando el juego suprime saberes y se desenvuelve él mismo en niveles altos.

El juego no se puede caracterizar como mera diversión, capricho o forma de evasión,



sino como fundamento principal del desarrollo psicoafectivo y emocional, siendo el principio de todo descubrimiento y creación. Como proceso ligado a las emociones contribuye enormemente a fortalecer los procesos cognitivos ya que la corteza cerebral (racionalidad) surge evolutivamente del sistema límbico (emocionalidad). Por otra parte, como práctica creativa e imaginaria permite que la conciencia se abra a otras formas del ser, originando un aumento de dicha conciencia. Desde esta perspectiva, a mayor conciencia lúdica mayor posibilidad de comprenderse a sí mismo y de comprender el mundo.

El juego al igual que el arte, es una actividad libre en la medida que el jugador o el artista se entregan a él de manera espontánea. Sin embargo, es triste señalar que cuando un adulto juega con un niño aquél se encuentra en un tiempo diferente que limita la posibilidad de comunicación entre ambos. En el caso del educador, la fijación utilitaria a nivel didáctico puede entorpecer el proceso lúdico y libertario que vive el niño en el juego libre, no concibiendo la educación como desarrollo y aspiración a la autonomía personal ya que ésta se desarrolla a través de relaciones de cooperación no coactivas. Aunque, a veces, se confunde la autonomía con la liberación desinhibida del impulso expansivo sin entender que la cooperación no es concebible sin una adecuada inhibición autorregulada del ímpetu expansivo al nivel en que el educando es capaz de ejercerla. No hay coacción por parte del educador si no hay violencia, si piensa y propone al niño lo que él desearía decir si fuese responsable y razonara. El educador debe suscitar hábitos y despertar habilidades, no imponerlos, enseñando a crearlos y persuadiendo a cumplirlos, teniendo en cuenta, sobre todo, la oportunidad y el contexto.

Por eso, como manifiesta **Huizinga, J. (1972)**, en el proceso lúdico se encuentran presentes aspectos contrarios y complementarios, ya que dentro del campo del juego existe un orden propio y absoluto y, por este motivo, el juego crea orden, es orden. También cuando se juega, se hace dentro de determinados límites de **tiempo y espacio** por lo que el juego se aparta de la vida corriente por su duración y por su lugar. Así, por medio de la actividad lúdica, estamos limitando y creando una nueva realidad y un nuevo orden dentro de la realidad y el orden establecidos previamente por las circunstancias. El juego no es la vida “propriadamente dicha”, más bien consiste en escaparse de ella, pero a su vez pertenece a la vida.

Muchas actividades sociales pueden conceptualizarse como juegos. La política, por ejemplo, es un juego interpersonal en el que no interviene la naturaleza. No tiene sentido preguntar a la naturaleza quién tiene que mandar en nuestro grupo o qué impuestos estamos dispuestos a pagar, esas son cosas que solo pueden decidirse de un modo convencional o político. En cambio, en el juego de la ciencia se invita a la naturaleza, a la realidad, a participar en el juego, e incluso se le concede la última palabra, lo que convierte a la ciencia en un juego cultural excepcional.

Tratando de indagar el modo cómo el conocimiento evolutivo de los procesos de aprendizaje y más concretamente la participación de la creatividad y el juego en los mismos, el profesor Secadas expone que tras cada aprendizaje puede y debe intercalarse algún lapso de auténtico juego, eso sí, jugando con lo aprendido. La alternancia de aprendizaje y juego en ciclos recurrentes y progresivos facilita criterios para el empleo fecundo del juego en la enseñanza. Por supuesto, si el juego ha de seguir al aprendizaje se corre el riesgo de que, al intentar enseñar jugando, se “ponga la carreta delante de los bueyes”. Primero se debe enseñar y luego hacer jugar con lo recién aprendido y no al revés: no hay refuerzo (juego) sin esfuerzo previo (aprendizaje).

Puede llamar a engaño la idea de que el profesor debe ser creativo en sus ideas cotidianas, pues su nivel de creatividad puede ser inasequible al alumno, quizá el ideal sería que convierta en rutina el modo de estimular la creatividad del alumno, es decir, que el método sea por sí mismo creativo.

El juego y la creatividad no son reducibles a factores estructurales de la inteligencia, son fases del proceso de su funcionamiento por lo que una enseñanza de calidad (creativa) debe incidir sobre sus incrementos y no solo sobre la diversidad de actitudes. El principal obstáculo para este propósito renovador proviene de la idea raquíca que se tiene de la inteligencia del escolar, confinada a la faceta cognoscitiva y abstracta del aprendizaje.

Para plantear cómo una enseñanza puede ser creativa, según **Secadas, F. (2005)** conviene repasar el paradigma de los juegos didácticos donde se observa una secuencia progresiva de habilidades: figuración espacial (plastilina, dibujo), espacial-relacionante (rompecabezas), temporal-numérica (música, ritmo, juegos de mesa), semántico-verbal (adivanzas), juego mental, apreciación estética (escuchar música).

En una primera etapa, el niño maneja los juguetes para ejercicio y placer de los sentidos. Prevalecen los procesos divergentes y la sensación se recrea en lo diverso. En una segunda etapa, el juguete se convierte en soporte y supresor de habilidades empezando por las perceptivas del espacio, las imaginativas y las de manejo y movimiento. En la tercera fase manipula elementos múltiples y las nociones de número y de tiempo. En la última etapa prevalece las estructuras de sentido: verbales, semánticas, conceptuales y contextuales. Se juega con las palabras, con la intención, con los conocimientos y con las ideas.

El juego hace su faena sirviéndose del juguete, por esta razón llama al juguete supresor

de la habilidad, confirmando la idea de que el juguete sirve para proyectar sobre él las habilidades según se van logrando en cada etapa evolutiva: aparece asociado sucesivamente a las habilidades manipulativas, a las temporales y a la coordinación de multitudes o grupos, hasta escalar las estructuras más inteligentes donde los juguetes revisten un carácter de “auxiliares del pensamiento”.

**Secadas, F. (2005)** considera que lo esencial del proceso creativo se reduce, supuesta la conatividad (tesón en el empeño), a tres fases seguidas de una cuarta propiamente lúdica que remata el ciclo:

*1-Labilidad (estímulos disgregados, pensamiento divergente),*

*2-Hipótesis (anticipación de soluciones posibles),*

*3-Estructura (pensamiento convergente, aprendizaje),*

*4-Supresión-juego (trasteo, automatismo, formulación).*

En el juego se remata, a fuerza de tanteos y ensayos placenteros, una habilidad diseñada a partir de elementos lábiles y a través de hipótesis anticipatorias de la estructura que se aprende y sirve de argumento al juego que la consolida. Las dos primeras fases son divergentes y las dos últimas convergentes.

El desarrollo de una habilidad requiere varios ciclos de las cuatro fases anteriores. Cuando ya se ha conseguido la habilidad después de un primer ciclo el proceso queda liquidado como juego y se convierte en un hábito o rutina, siendo necesario para seguir jugando emplear la destreza lograda para adquirir nuevas competencias. El juguete no es más que un medio que utiliza el jugador para la creatividad aunque se presta, en mayor o menor grado, a la práctica ingeniosa del juego.

El educador que quiera incentivar la enseñanza a través del juego y del juguete, en primer lugar tendrá que ir alternando las fases de enseñanza y de juego con lo aprendido, lo que no sería propiamente una fase creativa sino lúdica, supresora tras el aprendizaje (fases 3 y 4 del primer ciclo).

La idea que se tenga de la relación aprendizaje-juego es decisiva ya que según la ley del efecto, las consecuencias agradables de los actos motivan que éstos se repitan (aprendan) y las desagradables tienden a cancelarlos. Si el juego, que es agradable, sigue al aprendizaje éste se afianzará, pero si un aprendizaje enojoso sigue al hecho de jugar contribuirá a que el juego termine aburriendo y se abandone. De todos modos, siempre hay un juego que debe preceder y otro que ha de seguir al aprendido, por lo que el juego que preceda debería ser el supresor y tendría por objeto poner a punto las habilidades requeridas que ya se poseen para iniciar el nuevo aprendizaje. Los instrumentos de este juego serían los juguetes de las fases 3 y 4 del primer ciclo. También hay juguetes

didácticos que deberían introducirse como instigadores de la curiosidad y la investigación en el ciclo siguiente (fases 1 y 2 del segundo ciclo), para canalizar hacia el nuevo objetivo aquellas habilidades que el alumno ya domina.

En resumen, el juego supresor (fases 3 y 4 del primer ciclo) sigue al primer aprendizaje y precede al segundo tras una etapa creativa interpuesta (fases 1 y 2 del segundo ciclo), es decir, los juegos que combinan habilidades simples van por detrás de los aprendizajes que las originaron pero se practican antes que la actividad creativa los transforme en habilidades más complejas. La fase de creatividad se intercala entre las de aprendizaje y juego, según el esquema siguiente:

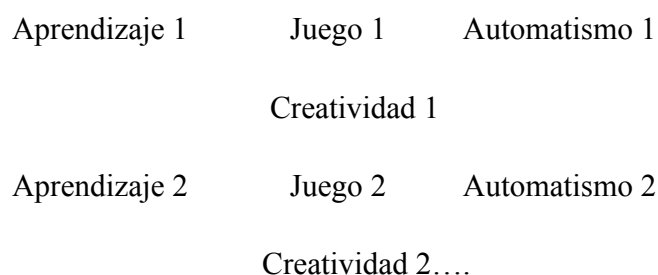


Figura 2. Aprendizaje, juego y creatividad.

Así como la naturaleza de la inteligencia no se entiende contemplando solamente el espectro de las aptitudes factoriales y hay que considerarla como un proceso con sus transformaciones a lo largo del tiempo, tampoco el juego se comprende si no se capta la función que desempeña en cada momento del desarrollo a la zaga de la inteligencia.

**Linaza, J. L. (1992)** considera que la utilización del juego en el proceso educativo debe estar en relación con la edad de los niños. Así, deben ponerse en práctica los juegos motores en el primer año y medio de vida para consolidar cada una de sus adquisiciones y la mejor manera de estimularle y entretenerle es proporcionarle materiales (juguetes) ricos y atractivos con los que pueda practicar el creciente número de esquemas que domina.

Los juegos de ficción hacen que numerosos padres y maestros se pregunten sobre las posibles consecuencias nocivas de la inmersión en el mundo de la fantasía y su posible desconexión de la realidad, que puede originar comportamientos arriesgados o, al menos, desinterés en el aprendizaje sobre el mundo real. Sin embargo, **Garvey, C. (1978)** ha demostrado empíricamente que los niños distinguen perfectamente entre la

realidad y la ficción antes de los tres años. **Leslie, A. (1989)** ha puesto de manifiesto la complejidad de la esfera de ficción y propone que sobre el plano de la realidad física se superpone o desdobra un mundo psicológico y mental que es requisito indispensable para que el juego de ficción pueda manifestarse. En ese mundo paralelo al real se puede fingir que determinadas condiciones dejan de aplicarse, pudiendo ocurrir que cosas ausentes estén presentes o viceversa sin que ello afecte a la lógica del propio juego.

Leslie considera que existe ese desdoblamiento de la realidad mediante la función semiótica o de mente doble, mientras otros, como **Nelson, K. (1989)** o **Garvey, C. (1978)** piensan que es suficiente el funcionamiento intelectual en el mundo real para poder explicar el juego de ficción. En el primer grupo hay que incluir también a los autores que postulan un funcionamiento mental diferente para lo afectivo y lo cognitivo como **Fein, G. G., (1989)**. El grupo que preconiza un funcionamiento mental de un solo nivel utiliza el concepto de guión de acontecimientos familiares para describir las formas en que se organizan las representaciones de los juegos infantiles, aún siendo los niños muy pequeños. Su utilización les permite estructurar sus experiencias para interpretar y recordar los acontecimientos y sucesos de la vida cotidiana. La concepción piagetiana de la memoria como una continua reconstrucción de los recuerdos puede ser un argumento a favor de esta explicación del juego de ficción infantil.

La aportación fundamental del juego simbólico es abrir la imaginación a situaciones que no están presentes.

El final del período preescolar coincide con la aparición de un nuevo tipo de juego: el de reglas. Su inicio depende, en buena medida, del medio en que se mueve el niño y de los posibles modelos que tenga a su disposición. La presencia de hermanos mayores y la asistencia a aulas de preescolar facilitan la sensibilización del niño hacia este tipo de juegos. Si en los juegos simbólicos cada jugador puede inventar nuevos personajes, incorporar otros temas, desarrollar acciones solo esbozadas, en los de reglas se sabe de antemano lo que tienen que hacer los compañeros y los contrarios. Pero, en analogía con los juegos simbólicos, la obligatoriedad de las reglas no aparece en el niño preescolar como derivada del acuerdo entre jugadores sino que tiene un carácter de verdad absoluta. Son necesarios años de práctica para llegar a descubrir que en cada colegio o en cada barrio se puede jugar de un modo diferente y que, no por ello, un juego es más verdadero que otro. También se puede jugar a que se juega, es decir, utilizar las propias reglas del juego para fingir una partida real pero suspendiendo las posibles consecuencias negativas que se derivarían de su aplicación.

Los juegos de reglas colectivos cumplen una función muy importante en la socialización de los grupos humanos. Por ello, la organización de actividades deportivas, cada vez más extendidas en nuestra sociedad, indica la importancia que ésta concede a la utilidad del

juego en la educación y la organización del ocio.

Finalmente, hay que destacar las posibilidades del juego para motivar la atención, la memoria y la exploración, factores fundamentales en el proceso educativo.

Todo profesor debe conocer cuánto tiempo mantiene la atención el niño en función de su edad cuando realiza cualquier actividad, promoviendo aquéllas que establezcan y mantengan el control de la atención ya que dicha capacidad atencional es un buen predictor de futuras realizaciones intelectuales y sociales. Mantener la atención durante más tiempo puede considerarse como signo de mayor madurez.

De esta manera, el juego, al no ser una actividad impuesta y proporcionar placer, es un medio natural para mantener la atención en el niño. De todos es conocido que el niño cuando se pone a jugar pierde la noción del tiempo lo que permite períodos de aprendizaje más largos, lo cual no es posible en la escuela donde, para evitar que aparezca el aburrimiento, se divide el tiempo en cortos períodos. El juego, además, potencia la memoria con el recuerdo de situaciones gratificantes y motiva al niño a la exploración y a la experimentación pudiéndose utilizar para realizar actividades que no están presentes fuera del entorno escolar.

La exploración (conducta epistémica) se relaciona con la adquisición de conocimientos y de información y tiene una fuente de estimulación externa, mientras que el juego puede no tenerla. Cuando a un niño se le presenta una situación o material nuevo puede tener dos tipos de conducta según sea ésta amedrentadora o no. En este último caso, la nueva experiencia atrae la atención del niño y luego la exploración. Primero inspecciona el objeto o la nueva situación con una conducta estereotipada que suele ir acompañada de concentración y solo después de esa exploración inicia la experiencia lúdica. A una exploración inicial visual suele seguir un período de exploración activa y manipulación.

Posteriormente, la actividad exploratoria va desapareciendo y en su lugar surge un patrón nuevo de conductas más impredecibles con conductas más variadas e innovadoras acompañadas de una cierta relajación en la postura. El niño adquiere información sobre el objeto o situación y sus propiedades y la utiliza para jugar. De lo dicho se desprende que cabe distinguir entre conductas exploratorias y de juego. La exploración responde a la pregunta **¿qué es este objeto?** tratando de descubrir sus propiedades, mientras el juego responde a **¿qué puedo hacer con este objeto?** y se basa en el descubrimiento de nuevas formas de utilizarlo. Ambas conductas se diferencian en sus antecedentes motivacionales y en sus funciones. Las conductas exploratorias son obligatorias para el niño antes de empezar a jugar y no dependen del humor que tenga, mientras que el juego es opcional e independiente de su humor; las acciones exploratorias dependen de

la naturaleza del juguete mientras las conductas lúdicas solo están limitadas por lo que el niño quiere. Entre las conductas exploratorias o epistémicas, algunos autores incluyen actividades como rompecabezas, laberintos, puzzles, etc., todas ellas tareas en las que el niño desea alcanzar la solución y la conducta viene determinada por la naturaleza de la tarea.

En ocasiones, tras la exploración aparece un tipo de juego repetitivo, con pequeñas variaciones o patrones de innovación. Esta conducta tiene como fin consolidar las destrezas adquiridas en un primer momento (fase de supresión del aprendizaje) pero posteriormente la innovación evita el aburrimiento, la monotonía y desarrolla la flexibilidad combinatoria (fase de creatividad y nuevos aprendizajes). Las conductas exploratorias o epistémicas promueven el aprendizaje de manera directa mientras que las lúdicas lo hacen de manera indirecta.

Por todo lo expuesto y teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso en el que interviene y toma forma el desarrollo de capacidades, ideas y actitudes, nos hemos planteado el juego como factor básico en los procesos cognoscitivos de los niños ya que los motiva a la exploración y a la experimentación.

Desde nuestra prolongada experiencia docente, consideramos que es conveniente proporcionar material (juguetes) que promueva dicha exploración y experimentación para permitir el desarrollo de un juego libre sin olvidar los aspectos afectivos y sociales. Para ello, el profesor debe ser capaz de dejar hacer a los niños interactuando con ellos de manera no directiva y dejarles expresar sus iniciativas lúdicas. De esta forma, el juego será un excelente recurso pedagógico y didáctico que facilitará la tarea de indagar y profundizar en el conocimiento de los procesos de la enseñanza para potenciar el desarrollo infantil en el ámbito educativo.

Escudero, I. y Jiménez, R. (1995): *Jugar y aprender. Educación Infantil y Primaria*, pp. 23-28. Madrid. UNED.

Séguin, E. (1866): *Idiocy and its treatment by the physiological method*. New York. William Wood & Co.

Montessori, M. (1976): *La educación para el desarrollo humano*. México. Editorial Diana.

Kamii, C. y De Vries, R. (1977): *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Buenos Aires. Paidós.

Kamii, C. y De Vries, R. (1988): *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid. Visor.

Piaget, J. (1980): *Psicología del niño*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.

Lázaro Lázaro, A. (1995): *Radiografía del juego en el marco escolar*, pp.7-22. Madrid. Revista de Estudios y Experiencias. Nº 51. Vol. 3.

Secadas, F. (2005): *Del juego a la inteligencia y cómo formarla*. Madrid. CEPE, S. L. Volumen III.

Gadamer, H. G. (1991): *La actualidad de lo bello*. Barcelona. Paidós.

Secadas, F. (2005): *Del juego a la inteligencia y cómo formarla*. Madrid. CEPE. S. L. Volumen III.

Huizinga, J. (1972): *Homo ludens*, pág. 8. Madrid. Alianza.

Huizinga, J. (1972): *Homo ludens*. Madrid. Alianza.

Secadas, F. (2005): *Del juego a la inteligencia y cómo formarla*. pág.57. Madrid. CEPE, S.L. Volumen III.

Secadas, F. (2005): *Del juego a la inteligencia y cómo formarla*. pág.60. Madrid. CEPE, S.L. Volumen III.

- Linaza, J. L. (1992): *Jugar y aprender*, pp. 61-65. Madrid. Alambra Longman,
- Garvey, C. (1978): *El juego infantil*. Madrid. Morata.
- Leslie, A. (1989): *Pretende and representation in infancy: origins of theory of mind*, pp.412-426. Psychological Review. N° 94.
- Nelson, K. (1989): *El descubrimiento del sentido*. Madrid. Editorial Alianza.
- Garvey, C. (1978): *El juego infantil*. Madrid. Morata.
- Fein, G. G. (1989): *Mind, meaning and effect: proposals for a theory of pretense*, pp.345-366. Developmental Review. N° 9.