ESCUELAS INFANTILES Y CICLO INICIAL

JUEGO Y DESARROLLO infantil

La actividad lúdica como recurso psicopedagógico:
una propuesta de reflexión y de acción

Seco Olea

MAITE GARAIGORDOBIL Ilustraciones de Alberto Saavedra

© Maite Garaigordobil
© Seco Olea Ediciones, S.L.
ISBN: 84-86362-29-6
D. Legal: M-4606-1990

Edita: Seco Olea Ediciones, S.L.
S.N. del Carmen, 11, 1.º C
28039 MADRID

Composición
y Fotomecánica: MARTINEZ Fotocomposición
Villaamil, 15
MADRID
Imprime: LIBROGRAF
Molinaseca, 13
FUENLABRADA (Madrid)
Encuaderna: SEIS, S.A.
Pico del Aguila, 35
HUMANES (Madrid)

Portada: EDUARDO SARO

Dedico este trabajo a mi Familia especialmente a mi sobrino Koldobika.

Deseo aprovechar la ocasión para agradecer el apoyo de todas las personas que han contribuido a que esta propuesta se haya podido formular.

Mi especial agradecimiento a los niños que tanto me han enseñado con sus juegos.

Igualmente doy làs gracias a los grupos de educadores con los que he venido trabajando en los últimos años por haberme brindado la posibilidad de participar en un grupo de comunicación para reflexionar y profundizar sobre esta actividad infantil. Y particularmente al grupo con el que trabajo en la actualidad por su contribución al dossier fotográfico de este momento.

Estoy especialmente en deuda con Cristina y con José Mari por su apoyo constante.

San Sebastián 14-12-1988

INDICE

INTRODUCCION 9

CAPITULO 1. EVOLUCION Y CARACTERIZACION DEL CONCEPTO DEL JUEGO INFANTIL 11

1.1. *Evolución de los estudios y del concepto del juego infantil* 13

1.2. *Aproximaciones a la caracterización de la actividad lúdica infantil* 18

CAPITULO 2. EL JUEGO ACTIVIDAD VITAL E INDISPENSABLE PARA EL DESARROLLO HUMANO 25

2.0. *Introducción* 27
2.0.1. Contribuciones del juego al desarrollo integral 27
2.0.2. Desarrollo evolutivo del niño de preescolar y ciclo inicial. Caracterización de las etapas 29

2.1. *Contribución del juego al desarrollo psicomotor* 30
2.1.1. Desarrollo psicomotor de 0 a 8 años 30
2.1.2. Juego y Desarrollo psicomotor 31
2.1.2.1. Evolución de los juegos de movimiento en la infancia . 32
2.1.2.2. La expresión psicomotriz 33
2.1.2.3. Funciones psicomotrices y juegos que facilitan su desarrollo 36
2.1.2.4. Materiales psicomotores en el aula y en el patio 37
2.1.2.5. Juegos de movimiento, conquista del cuerpo y del mundo exterior 38
2.1.2.6. Algunos aspectos metodológicos para el educador ... 39

2.2. *Contribuciones del juego al desarrollo intelectual* 40
2.2.1. Desarrollo intelectual de 0 a 8 años 40
2.2.2. Teoría del Egocentrismo de J. Piaget 44
2.2.3. Juego y desarrollo intelectual 48
2.2.3.1. El juego manipulativo 48
2.2.3.2. El juego simbólico 50
2.2.3.3. Juego y formación de procesos cognitivos 52

2.3. *Contribuciones del juego al desarrollo afectivo-psicosexual* 55
2.3.1. Desarrollo afectivo-psicosexual de 0 a 8 años 55
2.3.2. Formulaciones psicoanalíticas 60
2.3.2.1. Teoría traumática del juego. S. Freud 60
2.3.2.2. El juego como función sintética del Yo. E. Erikson 62
2.3.3. Juego y crecimiento de la personalidad infantil 64

2.4. *Contribuciones del juego al desarrollo social* 72
2.4.1. Desarrollo de la sociabilidad de 0 a 8 años. 72
2.4.2. Teoría del origen social del juego. D.B. Elkonin 75
2.4.3. Una reflexión en torno al origen o naturaleza del juego 79
2.4.4. El juego como instrumento de socialización 80
2.4.4.1. Funciones de socialización del juego del rol 81
2.4.4.2. Juegos cooperativos e integración grupal 83
2.4.4.3. Funciones de socialización de los juegos de reglas ... 86

2.5. *El juego en el origen de la experiencia cultural del hombre Diwinnicott* . 88
2.5.1. El objeto transicional, primera experiencia de juego, primera posesión No-Yo 88
2.5.2. Las experiencias de confiabilidad en la base del juego 89
2.5.3. Espacio del juego: Mundo simbólico 90
2.5.4. El juego en el origen de la experiencia cultural 90

2.6. *Conclusiones* 91

CAPITULO 3. EL JUEGO COMO RECURSO PSICOPEDAGOGICO: UNA PROPUESTA DE INTERVENCION 93

3.1. *El juego como instrumento de aprendizaje* 95
3.1.1. El juego aprendizaje de y para la vida 95
3.1.2. Hacia una pedagogía del juego 95

3.2. *Papel del educador como animador del juego* 99
3.2.1. Diseño de espacios de juego 99
3.2.2. Tipos de material lúdico a ofrecer 99
3.2.3. Tiempos de juego 100
3.2.4. Intervención del educador 100

3.3. *Pautas y elementos de reflexión para la puesta en marcha de un proyecto educativo basado en el juego* 105
3.3.0. Marcoteórico 105
3.3.1. Programación de objetivos educativos 107
3.3.2. Actividades lúdicas: un modelo de fichero 111
3.3.3. Estructuración del aula en espacios de juego, interés de los rincones, material y actividades 112
— Plano del aula de preescolar 112
3.3.3.1. La casa y el rincón de las muñecas (3-6) 112
— Plano del aula de Ciclo Inicial 113
3.3.3.2. Juego dramático. Disfraces. Marionetas. 119
3.3.3.3. El rincón de la cocina (4-8) 125
3.3.3.4. Espacios dinámicos de reconstrucción de micromundos (6-8 años) 127
3.3.3.5. La tienda (4, 5-8 años) 128
3.3.3.6. Espacio de juegos lógico-matemáticos (4, 5-8) 129
3.3.3.7. Espacio de juegos con agua (3-8 años) 131
3.3.3.8. Espacio de juego didáctico (3-8 años) 133
3.3.3.9. Biblioteca-Lenguaje (3-8 años) 135
3.3.3.10. Espacio de expreción gráfica y pictórica (3-8) 137
3.3.3.11. Espacio de modelado y transformación de materiales (3-8 años) 141
3.3.3.12. Psicomotricidad. Danza. Construcción (3-8) 146
3.3.3.13. Otras experiencias 152
3.3.3.14. Notas metodológicas 152
3.3.4. El juego como instrumento de observación y evaluación infantil 154

FICHERO DE JUEGOS 159

BIBLIOGRAFIA 385

INTRODUCCION

Este libro está dirigido a educadores, psicólogos y pedagogos que, trabajando con niños, estén interesados en profundizar en el fenómeno del juego infantil.

Este trabajo, que analiza el significado de la actividad lúdica infantil, se esboza en tres capítulos:

1. El primero describe la evolución que ha tenido el concepto del juego desde las primeras referencias literarias e iconográficas del s. XIV hasta la actualidad.

Y, a continuación, desde una posición descriptiva e integradora se plantea una aproximación a la caracterización de esta actividad por excelencia de la infancia.

2. En el segundo se estudian las estrechas vinculaciones del juego con el desarrollo integral del niño de 0 a 8 años, en sus cuatro dimensiones básicas: psicomotriz, intelectual, afectiva y social.

Juego, aprendizaje y desarrollo constituyen una unidad indisociable y la exploración de las relaciones que existen entre ellos y fundamentará las bases de nuestro discurso pedagógico del juego.

Además del papel vital del juego en el desarrollo infantil, se señalan algunas observaciones que relacionan la actividad lúdica del hombre, por un lado con el desarrollo de la experiencia cultural y, por otro, con el equilibrio psíquico y la salud mental.

3. En el tercer capítulo se dejan las formulaciones teóricas que se han enunciado sobre el juego, para trazar una propuesta educativa que incida en los aspectos prácticos de la puesta en marcha de proyectos educativos en preescolar y ciclo inicial, basados en la actividad lúdica infantil.

En este apartado se detallan aspectos concretos como:

- La organización del aula en espacios de juego: Aquí se presentan doce espacios lúdicos para los que se dan sugerencias de actividades y materiales, analizando al mismo tiempo los núcleos básicos de interés de cada rincón de juego para el desarrollo integral.

- La construcción de ficheros de juego: De esta herramienta de trabajo del Educador, se expone un modelo de análisis estructural del juego, que puede ser útil en la elaboración de un fichero.

- La intervención del educador: A este respecto se mencionan aspectos relativos al tipo de actitud e intervención del educador en las distintas modalidades de juego que promueve. El educador como figura no directiva, que manipula más sobre el entorno (espacio, materiales...) que sobre el niño, que deja hacer en ocasiones y en otras sugiere, propone, estimula o anima determinadas actividades lúdicas en pequeño o en gran grupo: un observador participante en el juego de los niños, que estimula su crecimiento

a través de esta actividad, tratando de comprender lo que significa para el niño, y de responder a ello.

EVOLUCION Y CARACTERIZACION DEL CONCEPTO DE JUEGO INFANTIL

EVOLUCION Y CARACTERIZACION DEL CONCEPTO DE JUEGO INFANTIL

1.1. EVOLUCION DE LOS ESTUDIOS Y DEL CONCEPTO DE JUEGO INFANTIL

Las formulaciones teóricas que abordan el fenómeno del juego infantil son relativamente recientes (s. XIX-XX), sin embargo esta actividad había sido ya observada desde la antigüedad. Tenemos constancia de ello a través de las referencias que hace el filósofo Platón (427-347 a. C.) en su obra «Las Leyes» en la que reconociendo el valor práctico del juego, señala que después de los tres años convendrá que los futuros constructores utilicen útiles auténticos a tamaño reducido; así como a través de Aristóteles (384-322 a. C.) que indicó al hilo de otras observciones, la necesidad de que los niños jueguen las actividades que desempeñaran en la vida adulta.

En el rastreo histórico de fuentes literarias e iconográficas del juego infantil, encontramos algunos registros de juego del s. XIV. Zingerle I. en su obra «El juego infantil en la Edad Media Alemana» (1872) reunió una extensa colección de referencias literarias, en la que hallamos un registro de 54 juegos elaborados en la región alsaciana en 1.380 en el que se señalan algunos juegos activos como los bolos, o a pillarse, al ladrón y al gendarme, al escondite, a la gallina ciega, mientras que otros transcurren en tranquilas recreaciones. Al analizar este registro se infiere un concepto muy amplio de juego en esta época que abarca las actividades cotidianas agradables como partir nueces o cantar. El juego es escasamente codificado y su tempo es lento, sin estar impulsado por la competición, operándose al aire libre, y sin que se perciba una barrera entre el juego del adulto y el juego infantil.

La pedagoga alemana E. Elchenbroich que analiza la génesis del concepto o status de infancia (su tesis señala que es el s. XVIII y XIX el momento decisivo en la formación de este concepto y de la constitución de la esfera de juego infantil) en su obra «El juego de los niños» (1979) examina una referencia pictórica que ha sido interpretada por sucesivos investigadores, una de las pinturas más populares de Brueghel «El juego de los niños» (1560).

En esta pintura se representan varias escenas de juego en una plaza del pueblo (a los muñecos, a balancearse, con pistolas de agua, a tocar tambores, a hacer rodar los aros, a hacer cabriolas, a imitar animales, pantomimas de oficios, a danzar, con las máscaras, a construir con arena, juegos de adivinación, o golpear ollas...).

En este cuadro del s. XVI, Brueghel representa expresamente juegos de niños (señal de una mayor atención al fenómeno del juego infantil) y como el juego aún no tiene lugar en una esfera infantil separada, porque los juegos infantiles se realizan próximos respecto de las situaciones y relaciones de trabajo y de la experiencia de los adultos, presenta un contenido más de

participación en las relaciones de actividades propias de los adultos que de fantasía. Además se realizan al aire libre, sin la instrucción de los adultos, y con objetos de juego fabricados por los mismos niños.

Esto contrasta con representaciones pictóricas posteriores como los grabados de Chodowiecki que muestran a los niños del s. XVIII en espacios de juego cerrados y con reglas básicas de seguridad, así como las escenas del juego del s. XIX tardío en las que los niños están reducidos a sus rincones de juego y el juguete se convierte en principal instrumento.

En el s. XVIII se opera el primer momento histórico de una utilización pedagógica del juego que se desarrolla en los internados filantropistas de Alemania (primeros pedagogos profesionales del juego: Campe, Basedow). Los objetivos educativos que se plantean tienen por objeto mostrar al niño la actividad productiva, la división del trabajo y las relaciones sociales (ahora el niño ha sido excluido de la praxis social por obra de la separación entre la esfera de la vivienda y la esfera del trabajo), así como la instrucción de contenidos de historia, geografía, aritmética o gramática a través del juego. (Estos niños, hijos de comerciantes y funcionarios reciben esta educación práctica, con el fin de adquirir conocimientos para ser en el futuro ciudadanos productivos).

Esta metodología pedagógica, que instrumentaliza y fomenta la activación del juego, provoca a la vez importantes restricciones al concepto de juego. Por un lado se estimulan los juegos que tengan alguna utilidad de aprendizaje, y por otro se reprimen los juegos de azar (loterías, dados, cartas...) del mismo modo que los juegos sexuales y autoeróticos de los niños (a los novios, a besarse...).

Esta educación para la práctica basada en el aprendizaje mediante la actividad lúdica dirigida, recibió fuertes críticas. Estas se basaban en la falta de esquemas para este abordaje, lo que conllevaba una arbitrariedad en la praxis del método, así como la apreciación de que el método inducía a la infantilización del niño. A finales del s. XVIII este modelo pedagógico fue rechazado del quehacer educativo de la época, y se cerró el internado de Dessau en 1793, el más importante en el que se desarrolló esta metodología.

En el s. XIX (siglo de la infancia) se establece generalizadamente la infancia como concepto (como status diferente del adulto) y a partir de ello surgen numerosos estudios sobre el desarrollo del niño y, dentro de estos, algunos relativos al fenómeno del juego infantil, dando lugar a un gran número de teorias, observaciones, intentos de definición y clasificación que se prologarán hasta la actualidad.

El comienzo de los estudios teóricos sobre el juego suele asociarse con nombres como F. Shiller o H. Spencer. Desde sus concepciones psicológicas, filosóficas y principalmente estéticas, estos pensadores ligaron el juego al arte, proponiendo que el arte nace del juego. Sin embargo las conceptualizaciones que se realizaron en este siglo no dieron ningún papel al juego en el desarrollo del hombre. Las más relevantes fueron las de F. Shiller, la de H. Spencer, y la de Lazarus.

Teoría del recreo. F. Shiller (1875)

Este filósofo plantea que el juego sirve para recrearse, es decir que su finalidad intrínseca es el recreo, llamando la antención sobre el placer como elemento constitutivo del juego, aspecto que influyó en los posteriores estudios.

Teoría del descanso. M. Lazarus (1883)

Lazarus observa el efecto recuperatorio del juego; y desde esta teorización el juego es visto como una

actividad que sirve para descansar y para restablecer energías consumidas en las actividades serias o útiles.

Teoría del exceso de energía. H. Spencer (1897)

Las observaciones de Spencer de los juegos de los animales le llevan a proponer que el juego tiene por función descargar energía excedente, es decir, no agotada en actividades útiles como la supervivencia o la caza. En uno de los primeros libros de Psicología, «Fundamentos de la Psicología» (1897) al indagar sobre la procedencia del impulso del juego, despliega su teoría del exceso de la energía:

«El juego es una inversión artificial de la energía que al no tener aplicación natural, queda tan dispuesta para la acción que busca salida en actividades superfluas a falta de auténticas» (pág. 415).

Consecuencia de estas formulaciones, la pedagogía tradicional extrae que:

1. El juego es una pseudoactividad sin significación funcional.

2. El juego es incluso nocivo porque aparta a los niños de su deber.

Estas teorías sin embargo no explicaron ni la variedad de juegos, ni por qué los niños muchas veces cansados siguen jugando. Hoy sabemos que el juego es mucho más que descanso, recreación o descarga de una energía sobrante.

En los albores del s. XX surgen dos estudios que imprimen grandes modificaciones en relación al concepto y a las funciones del juego infantil. La teoría de la anticipación funcional de K. Groos y la teoría de la recapitulación de Stanley hall, consideradas clásicas en la actualidad.

Teoría de la anticipación funcional. K. Groos (1902)

Con este filósofo y psicólogo, el juego es objeto de una investigación psicológica especial, siendo el primero en constatar el papel del juego como fenómeno de desarrollo del pensamiento y de la actividad.

Para K. Groos («El juego de los animales». 1902) el juego es preejercicio de funciones necesarias para la vida adulta, porque contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño para poder realizar las actividades que desempeñará en la vida adulta. Esta tesis de la anticipación funcional ve en el juego un ejercicio preparatorio necesario para la maduración que no es alcanzada sino al final de la niñez, y que en su opinión, ésta sirve precisamente para jugar y de preparación para la vida:

«El gato jugando con el ovillo aprenderá a cazar ratones y el niño jugando con sus manos aprenderá a controlar su cuerpo».

Además de esta teoría general del juego como preejercicio propone una teoría sobre la función simbólica. Desde su punto de vista, del preejercicio nacerá el símbolo al plantear que el perro que agarra a otro activa su instito de lucha, pero el día que sepa morder limitará su instinto y hará la ficción... Desde esta perspectiva hay ficción simbólica porque el contenido de los símbolos es inaccesible para el sujeto (no pudiendo cuidar bebés verdaderos, hace el «como si» con sus muñecos). (Para Piaget será la estructura mental del niño la responsable del acceso a la simbolización, así como para S. Freud se accede a la ficción simbólica porque el contenido de los símbolos está reprimido en el inconsciente).

En relación a la naturaleza u origen del juego, para Groos el resorte de las actividades es instintivo (carácter biológico). Este punto plantea grandes controver-

sias entre los autores, algunos señalan el origen biológico (S. Freud, M. Klein, S. Hall...), otros un origen social (D. Winnicott, D.B. Elkonin, L.S. Vygotski...) y otros plantean posiciones más integradoras como la de C. Garvey que lo ve a un tiempo producto y huella de la herencia biológica del hombre y de su capacidad creadora de cultura.

En Groos el concepto del juego es muy amplio, porque para él todas las actividades motoras que no parezcan perseguir ninguna finalidad vital son juego.

Este psicólogo alemán advirtió además la importancia de la juventud para el juego (los animales juegan en el período en el que tienen cubiertas por los padres las necesidades de protección y alimentación, es decir mientras son jóvenes; los animales viejos no juegan, a diferencia del hombre que juega toda la vida), así como el papel del juego en la eliminación de sentimientos hostiles y de miedo (la liebre juega a rehurtarse de enemigos imaginarios) y en el desarrollo intelectual.

Pese a que sus observaciones marcaron un hito cualitativo en las investigaciones de esta actividad, la idea de una naturaleza exclusivamente biológica del juego ha sido superada en la actualidad por la proliferación de trabajos que nos muestran la necesidad de interacción social temprana y positiva para que el juego se desarrolle [D. Winnicott (1971), C. Garvey (1979) o Barclay-Murphy (1972)].

Tal vez Groos extrapoló excesivamente las conclusiones de los juegos de los animales al juego del hombre.

Teoría de la recapitulación. Stanley Hall. (1906)

Este psicólogo y educador americano de influencia darwiniana ve en el juego la reproducción de formas primitivas de la especie. El juego desde este enfoque supone la reproducción de la filogenia en la ontogenia, es decir los juegos serían de edad en edad la reviviscencia de las actividades que en el curso de las civilizaciones se han sucedido en la especie humana.

Así, el juego infantil reflejaría el curso de la evolución desde los homínidos prehistóricos hasta el presente, y toda la historia de la especie humana estaría recapitulada en todo el desarrollo infantil.

Para Hall, se da una sucesión regular en la evolución de los juegos, sus contenidos corresponden a actividades ancestrales y la función que éstos tienen es la de liberar a la especie humana de estos residuos, apremiando al desarrollo de etapas superiores (origen biológico).

Encontramos ecos de esta interpretación en el trabajo de A. Aberastury, psicoanalista infantil, que en su obra «El niño y sus juegos» (1977) al desarrollar la ontogenia del juego indica que el tambor fue utilizado en la historia de la humanidad en los rituales de fecundidad, luego se utilizó como medio de comunicación y más adelante en las ceremonias de guerra y de muerte, y que cada niño repite este desarrollo histórico con su tambor:

«Al final del primer año simboliza el vientre fecundo de la madre, luego se hace un medio de comunicación y por último un objeto para la descarga de sus tendencias agresivas sin culpa» (pág. 39).

Las observaciones de Hall aportaron un punto de mira en el análisis del juego, sin embargo opino como J. Piaget o H. Wallon que el contenido de los juegos varía según el medio físico y social del niño y que no puede ser exclusivamente resurreción hereditaria.

El interés promovido por estas investigaciones estimuló numerosos estudios en el transcurso de este si-

glo, y aunque desde marcos epistemológicos muy distintos e investigando distintos aspectos de este fenómeno infantil, aportan los elementos necesarios relativos a la trascendencia del juego en el desarrollo integral del niño, que nos permite formular las bases para un discurso didáctico que justifique un abordaje metodológico en la escuela infantil basado en la actividad lúdica del niño.

Los estudios desarrollados desde el psicoanálisis han incidido más en el papel del juego en el desarrollo psicoafectivo y sexual del niño, y en su valor diagnóstico y terapeútico que en la descripción del juego en sí mismo.

S. Freud, iniciador de este enfoque, elabora *La teoría traumática del juego* (el juego como elaboración experiencias traumáticas) («Más allá del principio del Placer» 1920). Sus conclusiones dan pie al abordaje de este tema por parte de otros representantes de la psicología profunda. Ch. y K. Buhler enunciaron *la teoría del placer funcional* (el juego como actividad principalmente psicomotriz orientada al perfeccionamiento) (1931). M. Klein, conceptualizó por primera vez una técnica de análisis de niños mediante el juego (el juego es un lenguaje de símbolos que ha de ser interpretado como se interpretan los sueños) («Psicoanálisis de niños» 1932). E. Erikson desde un psicoanálisis más culturalista llamó la atención sobre la idea del juego como una función del Yo infantil en aras de su síntesis («Infancia y Sociedad» 1950). Desde este enfoque analítico no podemos dejar de mencionar el trabajo de A. Freud que incluyó el juego en una de las líneas del desarrollo, al proponer una evolución que va del cuerpo a los juguetes y del juego al trabajo (la capacidad lúdica se transforma en laboral). («Normalidad y patología en la niñez». 1965).

Desde otro marco teórico referencial J. Piaget («La formación del símbolo en el niño» 1959. «La psicología del niño» 1969) examina la psicología del juego infantil como parte orgánica de su teoría del desarrollo intelectual, y al desplegar su «*teoría del egocentrismo*» propone que la función del juego (j. simbólico) es la de la asimilación de la realidad al Yo (asimilación de la realidad a la idea egocéntrica, es decir conforme a las necesidades y a la estructura del pensamiento del niño).

Desde la perspectiva dialéctica y relacional del desarrollo de H. Wallon («La evolución psicológica del niño» 1941) el juego se ve como ejercicio de cada nueva función cuando aparece, e incidirá en las vinculaciones del juego con el desarrollo motor, afectivo e intelectual del niño.

Desde otro punto de mira, J. Chateau («Psicología de los juegos infantiles» 1950), analiza el juego a la luz del desarrollo integral del niño y observa su valor como prueba para la autoafirmación de la personalidad infantil, y como fuente de las actividades superiores del hombre como la ciencia, la religión o el arte (humanización).

Los psicólogos de la escuela soviética, cuyo punto de orientación es la tesis marxista de que la consciencia del hombre, es decir; el desarrollo humano, es de naturaleza histórica o social, en sus más relevantes representantes L.S. Vygotski («El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño». 1933, publicado en 1966) y D.B. Elkonin («Psicología del juego» 1978) contraponen las interpretaciones naturalistas o instintivas del juego, y elaboran una teoría del origen social del juego, investigando las conexiones del juego y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores del hombre (D. intelectual), así como de su papel colectivizador (D. social).

Las conclusiones de estas investigaciones y de otros análisis posteriores que enlazan el juego con el desarrollo del niño en todas sus dimensiones, serán presentadas más específicamente en el siguiente capítulo.

Pese a las concordancias y divergencias producto de sus distintos marcos epistemológicos, cada autor ha aportado su óbolo al problema de la psicología del juego. Y si recurrimos a la integración de los particulares descubrimientos relativos a las contribuciones del juego en el desarrollo integral, ello nos conduce en la dirección de afirmar la gran trascendencia de esta actividad en la dimensión psicomotriz, intelectual, afectiva y social del niño.

Este libro tiene por objeto asentar unas bases teóricas que nos permitan clarificar las infinitas vinculaciones entre el juego y el desarrollo humano, bases sobre las que se sustentará la construcción de un discurso didáctico que posibilite sin dudas de ninguna clase (aun sigue perdurando en muchos maestros la idea del juego como descanso o recreación y nada más) diseñar programas de acción educativa basados en la actividad lúdica infantil (libre y orientada) en el marco del preescolar y de ciclo inicial, fomentando el juego en el aula y en el patio como medio de maduración y aprendizaje.

1.2. APROXIMACIONES A LA CARACTERIZACION DE LA ACTIVIDAD LUDICA INFANTIL

Cada investigación que ha emprendido el estudio del juego infantil, ha colaborado en la clarificación de las cualidades de este fenómeno. Sin embargo en ocasiones se observan desacuerdos, bien porque recogen distintos aspectos de esta actividad o bien porque parten de marcos teóricos diferentes.

En este apartado trataré de dar una visión descriptiva e integradora (analizando concordancias y divergencias) que nos facilite una aproximación a la caracterización del juego infantil.

El juego es una actividad placentera, fuente de gozo

La actividad lúdica siempre procura placer, es una actividad divertida que generalmente suscita excitación, hace aparecer signos de alegría y hasta carcajadas, pero aun cuando no va acompañada de estos signos de regocijo, es siempre evaluada positivamente por quien la realiza.

Procura satisfacciones presentes, goce, descubriemiento; es satisfacción emocional porque permite crear, por el placer de ser causa, de provocar efectos...

Pero no sólo engendra placer, además fomenta y desarrolla la capacidad de goce del niño.

El juego es una actividad espontánea, voluntaria y libremente elegida

El juego no admite imposiciones externas, el niño debe sentirse libre para actuar como quiera, libre para elegir el personaje a representar, los medios con los que realizarlo. Pero pese a que el juego es el reino de la libertad y de la arbitrariedad presenta una paradoja; el hecho de comportar al niño restricciones internas porque para jugar se ha de ajustar (aunque voluntariamente) a las pautas de acción del personaje (como médico ha de ser amable y manifestar respeto por el paciente con independencia de que el paciente sea un niño con el que haya discutido minutos antes) y cuando el juego es grupal acatar las propias reglas de juego (como esperar el turno...).

Además de ese caracter de libertad y voluntariedad, el juego es la actividad más espontánea del niño, hasta el punto que decimos que está enfermo cuando no juega.

El juego es una finalidad sin fin

El juego es una realización que tiende a realizarse a sí misma, no tiene metas o finalidades extrínsecas, sus motivaciones son intrínsecas, y por ello si entra en el utilitarismo o se convierte en medio para conseguir un fin, pierde la atracción y el carácter de juego.

El niño se mete en el juego sin una excesiva preocupación por el resultado de la actividad, no teme al fracaso porque la actividad no se organiza para conseguir un resultado concreto. Es una actividad improductiva, más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a un fin.

A un observador externo pudiera parecerle que el niño busca resultados en el juego (Alex tiene 6 años, trata de construir una compleja casa, no le sale, se enfada y deja el juego) y en cierto modo lo hace, pero el valor del resultado es intrínseco al juego mismo, no se halla en la eficacia o en la recompensa de la realidad.

Es oposición con la función de lo real

Porque en el juego el niño se libera de las imposiciones que la función de lo real le exige, para actuar y funcionar con sus propias normas y reglas que a sí mismo se impone y que de buena gana acepta y cumple.

Es acción e implica participación activa

Jugar es hacer y siempre implica participación activa (desde esta perspectiva no incluiríamos actividades como escuchar la radio, música, o leer en la categoría de juegos pasivos como ha señalado E. Hurlock. «El desarrollo del niño» 1970).

Lo constitutivo del juego es el caracter de ficción. Hacer el «como si»

Puesto de manifiesto por S. Freud, esta observación es aceptada por unanimidad. Lo que caracteriza al juego es el hacer «como si» y tener conciencia de ficción, en palabras de la psicóloga inglesa C. Garvey (1977), «*es la actitud no literal la que permite al juego ser juego*». Por ello cualquier actividad puede ser convertida en juego (saltar, tirar una piedra...) y cuanto más pequeño es el niño, mayor será su tendencia a convertir cada actividad en juego. Lo que caracteriza el juego no es la actividad en sí misma, sino la actitud del sujeto frente a esa actividad.

Aunque la mayor parte de las clasificaciones de los juegos del niño han incluido los iniciales juegos manipulativos o de acción (J. Piaget, H. Wallon, J. Chateau...), casi todos los autores aceptan no denominar juego propiamente dicho a estas primeras manifestaciones motoras; considerando la aparición de la ficción («como si») como el momento en el que comienza el juego verdadero, y viendo en ésta ficción el juego infantil por excelencia.

(J. Chateau denomina pseudojuegos a los que el niño realiza durante los dos primeros años, J. Piaget estima que el juego simbólico representa la etapa del apogeo del juego infantil. Para Vygotsky o Elkonin el juego surge con la representación de un rol...).

El juego guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego

En el transcurso de este siglo desde distintas orientaciones se ha vinculado el juego con el desarrollo del hombre en otros planos, como la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje o de papeles sociales; es decir con numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales.

Gestos del niño que parecen no tener razón de ser, al ejercitarlos por juego le preparan para la prensión o el caminar, las vocalizaciones que el niño produce por placer, el desarrollo del lenguaje, así como los juegos de madres-padres facilitarán el proceso de identificación psicosexual...

La naturaleza de estos vínculos, es decir, las relaciones del juego con lo que no lo es, es algo que iremos precisando en este trabajo progresivamente.

El deseo de ser mayor como motor del juego

El deseo subyacente a toda actividad lúdica es el deseo de ser mayor, de hacerse el grande, de ser adulto y tener las capacidades, funciones y privilegios del adulto que el niño desearía tener. El niño, sobre todo el preescolar, se compara con el adulto, comparación siempre desfavorable y penosa para él. El juego es la única actividad en la que puede ser adulto («como si») y ejercer su poder (al ser padre, un rey que da órdenes a sus súbditos o superman).

El juego es autoexpresión, descubrimiento del mundo exterior y de sí mismo

En el juego el niño expresa su personalidad integral, pero no sólo es una oportunidad de autoexpresión para él, es una actividad también significativa por las posibilidades de autodescubrimiento, de exploración y experimentación con las sensaciones, con los movimientos, con las relaciones, a través de la cual el niño se descubre y conoce a sí mismo. Es además un proceso de descubrimiento de la realidad exterior, a través del cual va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo.

Estas nueve características descriptivas del juego podrían ser aceptadas por la mayor parte de los estudiosos de este fenómeno de la infancia. Sin embargo hay algunas observaciones en las que se presentan mayores discrepancias, y que expondremos a continuación porque nos permiten, desde esta perspectiva integradora, ahondar en la caracterización de esta actividad.

El juego es repetición

El niño repite una y otra vez la misma estructura de juego, (se repiten estructuras: cuerpo/objeto/palabra, acción/simbolización/reglas/...) aunque un juego nunca es repetición de otro y la repetición puede ser un tipo de juego (Ana con dos años de edad repetía una y otra vez con intenso placer y concentración, el lanzamiento al aire de una botella de plástico vacía mientras realizaba un largo recorrido en tren con su madre. No había cansancio en la repetición de su acción lúdica, y disfrutaba intensamente por el placer de ser causa y de ver los variados efectos que provocaba con sus acciones).

Es una actividad seria, prueba y afirmación de la personalidad del niño

Pero no es el mismo concepto de seriedad que entendemos los adultos, porque el adulto asocia lo serio, con lo eficaz y lo que obtiene resultados. En el adulto el juego se opone al trabajo, es decir a las actividades serias de producción, pero para el niño el juego, que es su único quehacer, es una actividad seria porque le implica todos los recursos y capacidades de su personalidad, porque le compromete en toda su globalidad (nivel corporal, intelectual, afectivo...).

El juego es tomado por el niño con gran seriedad que se contempla por ejemplo en el modo en el que se sumerge en él (Koldobika con tres años de edad se dirige a su compañera de juego y con gran convicción le dice «*Cuidado con este perro que es grande y muerde*», señalando un perro de juguete que tienen cercano), o también por la importancia que el niño atribuye a su actividad lúdica («*Déjame jugar cinco minutos más, apago la luz y me duermo*»).

Pero esta seriedad es diferente del concepto «serio» del adulto, porque supone una desvinculación de lo real (se juega en un mundo aparte). La idea del espacio del juego como un espacio diferente de la realidad ha sido indicada por numerosos investigadores (D. Winnicott, J. Chateau, E. Erikson...) sin embargo hay

estudios (D.B. Elkonin y L.S. Vygotski...) que se oponen a esta idea al señalar que en el juego no hay ni invención ni alejamiento de lo real. Al hilo de esta controversia las observaciones que he realizado me aproximan a la idea de que en el juego sí se produce cierta suspensión de la realidad, y que en él, el niño no cesa de alternar entre la ficción y la observación.

Para el niño, el juego es el equivalente al trabajo del adulto, porque en él afirma su personalidad, porque por sus aciertos se crece lo mismo que el adulto lo hace a través del trabajo. Pero si la seriedad del trabajo del adulto tiene su origen en sus resultados, la seriedad del juego infantil tiene su origen en afirmar su ser, proclamar su autonomía y su poder.

En la misma dirección que advirtió J. Chateau, observo que el juego es una prueba para la personalidad infantil, es una prueba que busca frecuentemente un público (son numerosas las veces que los niños requieren nuestra atención para mostrarnos la gran dificultad que implica la realización del nuevo juego que han aprendido). Por los aciertos en el juego incrementa su autoestima (su concepto de sí mismo). Es siempre autoafirmación del Yo infantil, y este deseo de hacerse valer en el juego lo podemos observar con claridad en los juegos de proezas, en los que el objetivo es soportar más tiempo una postura difícil, saltar más lejos o botar más alto.

Por ello la actividad lúdica infantil es algo más que diversión, es mucho más; incluso podríamos llegar a decir con J. Chateau que es la más seria y significativa de todas las actividades humanas, por la significación humanizadora que entraña.

El juego en el niño implica progresión y en el adulto regresión

En el juego el niño avanza hacia nuevas etapas de dominio: en él, implica progresión, evolución, porque utiliza todos los recursos de los que dispone su personalidad. Sin embargo el adulto que juega descansa, regresa.

Desde esta perspectiva la comparación entre el juego del adulto y el del niño pierde sentido; para el adulto que trabaja, el juego es recreación, descanso, pero para el niño pequeño es toda su actividad, y tiene un sentido distinto.

El juego puede requerir un gran esfuerzo

Algunos estudiosos del juego lo han visto como un medio para la recuperación de la energía, para descansar (Lazarus), y han destacado la ausencia de esfuerzo como característica (A. Russel), sin embargo podemos observar con H. Wallon y J. Chateau el gran esfuerzo por parte del niño que requieren algunos de sus juegos, incluso en ocasiones un juego puede exigir que se empleen cantidades de energía más considerables que las requeridas para una tarea obligatoria. Muchos juegos poseen reglas severas, comportan fatigas para el niño y lo conducen hasta el agotamiento.

Por ello no existen actividades, por costosas o arduas que sean, que no puedan servir de motivo de juego, e incluso en muchos momentos los juegos buscan la dificultad. El niño juega no porque sea fácil, sino también porque quiere superar dificultades y hacer esfuerzos que representan un reto para él.

El juego puede obligarle a realizar un esfuerzo intenso, a perserverar, a concentrarse, mientras que en otras ocasiones transcurre en medio de tranquilas repeticiones, y sin otra intención aparente que la obtención de placer.

El juego es una actividad creadora

Es la primera actividad creadora del niño, es un trabajo de creación y construcción. Los juegos en mu-

chas ocasiones son un puro producto de la imaginación creadora del hombre. D. Winniccott, J. Chateau, y F. Shiller en distintos momentos históricos han ido más allá e incluso han visto en la actividad lúdica del niño la fuente de las actividades superiores del hombre, al denotar que conduce al trabajo, a la ciencia, al arte, a la religión... Para estos investigadores el juego está en el origen de toda la experiencia cultural del hombre.

El juego es un lenguaje de símbolos. Es representación

El juego es el primer lenguaje del niño, es la forma de expresión natural, su mejor medio de expresión de sí mismo, a través del cual expresa sus fantasías (conscientes e inconscientes), deseos, experiencias, preocupaciones, sentimientos, pensamientos... Es un lenguaje de símbolos, que le posibilita externalizar su mundo interior y sus experiencias (S. Freud, A. Freud, M. Klein...).

Por un lado es representación del mundo exterior que el niño se da a sí mismo y por otro representación del mundo interior que proyecta en sus temas de juego.

El mundo simbólico. Espacio del juego

Se ha subrayado de distinto modo la idea de que el niño cuando juega está en un espacio especial, en un mundo aparte.

Para J. Chateau (o.c.) se juega en un mundo aparte y el objeto de este alejamiento de la realidad, es permitir al niño evitar la comparación siempre desfavorable con el adulto. Sin embargo para el Psicoanálisis, el niño se aleja de la realidad en el juego para evadirse o compensar presiones externas.

Pese a que M. Klein ya había visto en el juego un puente entre la fantasía y la realidad, fue D. Winnicott quien conceptualizó el espacio del juego, estimando que el área donde se juega no es la realidad psíquica interna del individuo, está fuera del individuo pero tampoco pertenece al mundo exterior, es el área de la ilusión, el espacio de lo simbólico, un área intermedia de experiencia entre la realidad externa y la realidad interna.

Estos tres últimos aspectos del juego (actividad creadora/lenguaje de símbolos/en un espacio simbólico) puestos de manifiesto básicamente desde la orientación psicoanalítica, han sido elementos de controversia porque D.B. Elkonin (Escuela Soviética) ha planteado que el juego es símplemente un reconstitución de la realidad vivida hecha por el niño plasmando papeles de adultos, y que en él, no hay nada de invención, ni de alejamiento de la realidad, sino una imitación-reproducción sin fines utilitarios de las relaciones sociales.

Este psicólogo desarrollará una teoría del origen histórico o social del juego en oposición a las formulaciones biologicistas del psicoanálisis. En su opinión el juego surge en un momento histórico del desarrollo de la humanidad por las condiciones especiales en las que se encuentra el niño en ese momento (la complejización de las fuerzas del trabajo y de los útiles o herramientas, provocan que el niño quede separado del mundo del trabajo, así se forma la sociedad infantil y en ella nace el juego que es imitación del mundo del adulto).

Sin embargo y pese a estos modelos de lectura tan diferente, desde ambas corrientes de pensamiento se estima el papel del juego como fuente del desarrollo, si bien desde el psicoanálisis se centran más en los aspectos del desarrollo psicoafectivo del niño, los estudios desde la escuela soviética abordan el papel del juego en el desarrollo de las funciones psíquicas y de la socialización del niño.

Para concluir podríamos subrayar tres ideas sobre el juego:

1. Que es la actividad por excelencia de la infancia.

2. Que es un instrumento de exteriorización de lo infantil, en el que siempre encontramos emoción, vértigo y alegría.

3. Que es un fenómeno más complejo de lo que aparece a simple vista, y que incluso esta exhaustiva caracterización, no agota su sorprendente realidad.

EL JUEGO ACTIVIDAD VITAL E INDISPENSABLE PARA EL DESARROLLO HUMANO

EL JUEGO ACTIVIDAD VITAL E INDISPENSABLE PARA EL DESARROLLO HUMANO

2.0. INTRODUCCION

2.0.1. Contribuciones del juego al desarrollo integral

«En la infancia la ley de la actividad es la ley del juego».
F. Froebel (1782-1852).

El juego es algo inherente a la misma nautraleza del niño, y de la importancia que tiene para el desarrollo de la personalidad nos han hablado psicólogos, filósofos y pedagogos. Es la actividad por excelencia de la infancia, y una necesidad vital, porque en el niño que no juega algo anda mal. Desde muy temprana edad constatamos esa actitud lúdica y deseo de juego en el niño que evoluciona con normalidad (cuando hay dificultades en el desarrollo se manifiestan también dificultades en el juego, porque el juego es un espejo del niño). El niño necesita acción, manejar objetos, relacionarse con otros niños, y esto lo hace en el juego, por eso es necesario y vital para él.

El juego temprano y variado contribuye de modo muy positivo a la estimulación de todos los aspectos del crecimiento y desarrollo humano, todo el desarrollo infantil se halla directa y plenamente vinculado con el juego y por ello no se puede considerar una actividad inútil.

J. Bruner (1986) constató en experimentos que realizó con monos criados en el laboratorio, que los que se hallaban sometidos a aislamiento y no podían jugar con otros perdían su capacidad intelectual y social, a diferencia de aquellos a los que se les permitía jugar veinte minutos cada día, que la conservaban.

El niño necesita jugar para desarrollarse, es una de las oportunidades más valiosas que le ofrece la vida para realizar su personalidad y convertirse en persona en el sentido más total de la palabra. Parafraseando a J. Chateau, podemos observar que por el juego el niño hace actuar las posibilidades que fluyen en su estructura particular, realiza potencias virtuales que afloran sucesivamente a la superficie de su ser, las asimila, las desarrolla, las une, las complica, coordina su ser y le da vigor.

Desde un punto de vista biológico y teniendo en cuenta que en el nacimiento los centros nerviosos no están estructurados con carácter definitivo, la actividad lúdica ayuda a la estimulación de las fibras nerviosas, siendo así un factor importante de evolución y desarrollo del sistema nervioso.

Carr (teoría catártica y del ejercicio complementario) ha insistido después de Groos en la importancia biológica del juego, enunciando que el juego era un agente de crecimiento de los órganos. Y desde esta interpretación del juego se orientó la definición dada en el congreso de Unesco en 1968:

«El juego ayudará al crecimiento del cerebro y

como consecuencia condicionará el desarrollo del individuo».

Antes de los 6 años el niño normalmente ha jugado un promedio de 17.000 horas y esta actividad es uno de los principales y más efectivos motores de su desarrollo, es un instrumento de crecimiento de la personalidad tanto en el plano físico, intelectual, afectivo como social.

El juego contribuye a las capacidades del jugador y a su eficiencia en el mundo no lúdico, porque guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego, es decir con el desarrollo global.

Desde el punto de vista psicomotor, gracias al juego se desarrollan el cuerpo y los sentidos; la fuerza, el control muscular, el equilibrio, la percepción, la confianza en el uso del cuerpo, se sirven para su desenvolvimiento de la actividad lúdica.

Desde el punto de vista intelectual, jugando aprende porque obtiene nuevas experiencias, porque es una oportunidad de cometer aciertos y errores, de solucionar problemas. Es una actividad que estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento y la creatividad infantil, en el juego explora y conoce su entorno (lo comprende, lo estructura y domina progresivamente) y al mismo tiempo se descubre a sí mismo.

Desde el punto de vista de la sociabilidad, por el juego entra en contacto con sus iguales y ello le ayuda a conocer a las personas que le rodean y a aprender normas de comportamiento. Es una actividad que implica relación y comunicación, un medio de explorar su puesto en el mundo y de convencer a los demás.

Desde el punto de vista del desarrollo afectivo o emocional, es una actividad que le procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, le permite expresarse libremente, encauzar sus energías positivamente y descargar sus tensiones. Es refugio frente a las dificultades que el niño encuentra en la vida, porque le ayuda a reelaborar su experiencia acomodada a sus necesidades, constituyendo así un importante factor de equilibrio y de dominio de sí mismo.

En palabras de K. Read («La escuela materna» 1980): «*A través del juego recrea su experiencia, clarificándola y haciéndola más comprensible, organiza sus percepciones, pone a prueba sus capacidades, dominando sus sentimientos y conociéndose a sí mismo e individualizando su propio puesto en el mundo*» (pág. 293).

En síntesis el juego es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano.

Y porque para el niño es su trabajo, su oficio, su vida, porque tiene un papel fundamental en la evolución integral, es imprescindible que se le ofrezca la posibilidad de juego libre, dentro y fuera del aula, disponiendo del material que necesita, y que se fomente la inclusión del juego y de las actividades creadoras en el marco del preescolar y en la escuela. El juego evoluciona con el niño haciéndole evolucionar a él, al contribuir al paso de una etapa a otra de desarrollo.

Podríamos inferir en la misma dirección que señaló el siglo pasado Froebel, que el niño que juega intensamente, de manera independiente, tranquila hasta llegar al cansancio físico, sin duda será un hombre capaz, sosegado, constante, que cuidará con abnegación tanto el bienestar propio como el ajeno.

No queremos concluir esta introducción sin llamar la atención sobre el concepto de globalidad del desarrollo. El desarrollo se opera globalmente en el niño, todas las dimensiones del mismo están intrínsecamente vinculadas, la inteligencia, la afectividad, la motricidad y la sociabilidad son indisociables, siendo la afectividad la que constituye la energía necesaria para la evolución psíquica, moral, intelectual o motriz del niño.

Sin embargo en este trabajo estructuraremos el desarrollo en cuatro dimensiones: psicomotriz, intelectual, social y afectiva-psicosexual para favorecer metodológicamente la exposición relativa a las contribuciones del juego en cada aspecto del desarrollo, aunque cuando nos centremos en realizar los análisis psicopedagógicos de los juegos, observaremos de nuevo como en cada juego siempre se hallan implicadas varias dimensiones.

Para comprender el modo en el que el juego hace evolucionar el desarrollo infantil, introduciremos cada apartado con unas breves pinceladas del recorrido que cursa la evolución psicomotora, intelectual, afectiva y social del niño hasta los 8 años, para observar posteriormente el modo específico en el que los diversos juegos promueven esta evolución.

2.0.2. Desarrollo evolutivo del niño de preescolar y de ciclo inicial. Caracterización de las etapas

El niño de preescolar

ETAPA DE DESCUBRIMIENTO DE LA REALIDAD EXTERIOR

El niño de esta edad va descubriendo progresivamente el mundo exterior. Los límites que le va imponiendo la realidad (como el control de los esfínteres, o las diversas prohibiciones como no tirar la comida o romper objetos), la adquisición de la marcha y el lenguaje (que facilitan tanto el desplazamiento por el espacio externo como el descubrimiento del mundo al nombrar los objetos) las relaciones sociales y el juego simbólico, (gracias al cual descubre una variedad de roles sociales y relaciones entre personas) son factores que estimulan este proceso de descubrimiento del mundo.

A los 3 años descubre que hay una realidad externa independiente de él y a la que debe de tener en cuenta si quiere conseguir sus fines; pasa una crisis de oposición con los adultos, y hacia los 5 años adquiere cierto conformismo social con sus iguales.

DEPENDENCIA-INDEPENDENCIA

Ahora está comenzando a salir de esa dependencia absoluta con la madre, sin embargo ante situaciones difíciles necesita de su presencia segurizante. Este binomio de deseos contradictorios marcará la etapa, evolucionando en la dirección de la independización progresiva.

EL JUEGO ACTIVIDAD POR EXCELENCIA

Todas las dimensiones del desarrollo del niño de preescolar están vinculadas con el juego. La adquisición de conocimientos y habilidades, el conocimiento de sí mismo y del mundo de personas y cosas que le rodea (los primeros juegos con su cuerpo le ayudan a conocerse a sí mismo como persona separada de la madre a la que también explora en sus juegos), el manejo de sus intensos sentimientos de amor, odio, temor o tristeza, la elaboración de las experiencias excesivas para su personalidad, se operan gracias a la actividad lúdica que se desarrolla a lo largo de toda esta etapa.

El niño de ciclo inicial

ADAPTACION A LA REALIDAD EXTERIOR

A los 6 años, sin que cese el proceso de descubrimiento, el niño se va adaptando progresivamente al mundo exterior que cada vez reconoce con mayor claridad.

INICIO DE LA ESCOLARIDAD

La escuela satisface su deseo de realización, de ser mayor, su curiosidad, y el trabajo que en ella desarro-

lla es fuente de alegría, sin embargo la escolaridad le exige importantes cambios, como comunicarse e intercambiar con el fin de aprender, como desplazar los afectos que tenía depositados en la familia a la escuela (la relación afectiva con los padres es transferida a los maestros, del mismo modo que los afectos fraternales se proyectan en las relaciones con sus iguales), como restringir sus movimientos o esperar a hablar; le exige en síntesis poner la vida a su servicio.

Atraviesa una crisis de identidad, porque la escuela le supone un destete afectivo, porque en ella se encuentra en un medio afectivamente neutro donde deberá construirse un lugar sin el apoyo de los padres, será uno entre varios, ante una imagen nueva de adulto neutro e igualitario, y en este contexto se le exige la primera forma de responsabilidad.

EL DESARROLLO SOCIAL E INTELECTUAL ECLIPSAN LA AFECTIVIDAD

El niño de 6 años, es afectivamente menos espontáneo, y se encuentra más preocupado por hacer amigos y aprender que por mostrar sus afectos con la espontaneidad que se expresan a los 3 ó 4 años.

2.1. CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO PSICOMOTOR

2.1.1. Desarrollo psicomotor de 0 a 8 años

ETAPA DE ADQUISICION DE CIERTO CONTROL DEL CUERPO Y DE COORDINACION OCULO-MANUAL. (0-3 AÑOS)

Durante los tres primeros años el niño adquiere un uso coordinado de manos y ojos en cooperación y un control preciso de sus músculos. Hasta los 6 meses realiza movimientos corporales con los dedos, las manos, los pies... e innumerables experiencias de tocar, palpar, chupar o arañar sólo por diversión o por el placer táctil que le procuran. Cuando puede sentarse, empieza a pensar en el movimiento de sus manos y a interesarse por el aspecto que presentan los objetos, siendo una etapa de manipulación en la que aprieta, balancea, gira objetos, mete unos dentro de otros, en actividades de vaciar y llenar. Al año comienza a desplazarse y empuja y arrastra los objetos que se encuentra a su paso. Hacia los 20 meses este aprendizaje de la marcha se hace estable y supone un gran progreso en la coordinación global. En relación a la preensión y manipulación, a los 15 meses es precisa, el niño puede abrir una caja, manejar una cuchara (aunque con algunos tropiezos). Hacia los 2 años construye una torre con cinco cubos.

Al final del tercer año puede ya comer sólo, lanza la pelota y traza un círculo con el lápiz.

Está constantemente en movimiento, inventa, descubre, mejora sus gestos y establece nuevas coordinaciones, salta, corre, hace guiños, empuja y tira objetos en sus juegos a través de los cuales descubre nuevas sensaciones y explora sus posibilidades sensoriales y motoras.

De los 0 a los 3 años ha adquirido en el plano de la motricidad gruesa gran control de cuerpo, corre y se detiene cuando quiere, sube y baja escaleras, lanza una pelota... disfrutando mucho de las actividades motrices en las que se ejercita. En el plano de la motricidad fina se observa ya cierto uso coordinado entre las manos y los ojos que progresivamente se hará más preciso.

ETAPA DE INTENSA ACTIVIDAD MOTORICA Y SENSORIAL. (3-6 AÑOS)

En este momento evolutivo saltan, corren... realizando infinidad de juegos corporales que les llevarán

hacia una mayor coordinación de las partes del cuerpo. A los 3 años su coordinación le permite montar en un triciclo aunque aún con torpeza. A los 4 años su coordinación es más armoniosa, salta a la pata coja, dibuja un círculo y un cuadrado, lleva el vaso de un lado a otro sin derramar el líquido. A los 5 hace lo que quiere físicamente, bota con la cuerda, patina, monta en bicicleta, se sube a la mesa y salta...

A lo largo de la etapa la actividad motórica domina, se le ha llamado la «edad de la gracia» porque el niño de preescolar está en continua movilidad espontánea, imitando todos los movimientos que observa, y «la edad salvaje» por los rasponazos frecuentes que en su cuerpo se observan producto de esta exuberancia motriz y sensorial.

ETAPA DE LA MECANICA Y DE LA MANIPULACION CONSTRUCTIVA. (6-8 AÑOS)

Es un estadio de intensa expansión motriz, en el que se produce un gran progreso en la coordinación motora, tanto en el plano de la motricidad gruesa como la fina. Trepa a los árboles, bota la pelota con gran dominio, cose puntadas con habilidad...

A los 6 años desaparece algo la espontaneidad de movimiento que se observaba antes. Ahora comienza a imponerse a sí mismo actividades más precisas que restringen la libertad de sus movimientos, (a los 8 años la escritura se ha regularizado y adquirido soltura), y el desarrollo va a proseguir en el sentido de la precisión y la resistencia, no obstante su actividad motora sigue siendo importante, y el papel de la fuerza, la acrobacia, es decir de las proezas físicas sobre todo en los chicos cobra importancia.

Se le ha llamado «la edad de la mecánica y de la manipulación constructiva», por el placer que obtiene el niño al construir con piezas de madera, al modelar con barro, al pintar o dibujar... Estas elaboraciones son fuente de grandes satisfacciones y contribuyen de manera importante en el autoconcepto o valorización de la personalidad infantil.

2.1.2. Juego y desarrollo psicomotor

Todos los juegos de movimiento (juegos con el cuerpo y con los objetos que el niño realiza desde los primeros meses de vida y a lo largo de toda la infancia), tienen un papel relevante en su progresivo desarrollo psicomotor, complentando los efectos de la maduración nerviosa, y estimulando la coordinación de las distintas partes del cuerpo.

El juego como señaló H. Wallon (o.c.) «*Es una exploración jubilosa y apasionada que tiende a probar una función en todas sus posibilidades cuando aparece*» (pág. 82).

El bebé produce movimientos y sensaciones cambiantes al explorarse a sí mismo y a su entorno. Cuando descubre una pauta de acción, la repite y ejercita una y otra vez, tanto por experimentar el placer al hacerlo [«*Placer de ser causa*» y provocar efectos, fuente de placer de los juegos sensoriomotores del niño (0-2 años). J. Piaget], como para comprobar y ampliar sus consecuencias inmediatas y posibilidades.

Gracias a los juegos de movimiento de los primeros años, (denominados funcionales por H. Wallon o J. Chateau y sensoriomotores por J. Piaget) el niño construye esquemas motores que se ejercita en repetirlos, los cuales progresivamente se van integrando unos con otros, complejizando y fomentando así el desenvolvimiento de las funciones psicomotrices.

C. Garvey («El juego infantil» 1977) que ha estudiado los recursos de juego que utiliza el niño en el transcurso de los años, observa que el movimiento, las sensaciones que produce y los cambios en cuanto a las

mismas, son las primeras diversiones que los adultos ofrecen a los bebés al ser acunados, mecidos, alzados en alto con las manos y que todo ello les produce placer, y por ello:

«*El movimiento y las cambiantes sensaciones que lo acompañan, son los primeros recursos de juego que un lactante puede aprovechar por sí sólo, durante el periodo en el que va descubriendo su capacidad para controlar sus propios movimientos*» (pág. 45).

Sin embargo no todo movimiento es juego. La contoversia respecto a qué es exploración y qué es juego se ha planteado en numerosos trabajos de la segunda mitad del s. XX. Podríamos decir que identificar como lúdicos a segmentos del comportamiento del niño de corta edad es algo que plantea problemas, y que tan sólo algunos movimientos del niño pequeño están lo suficientemente controlados como para proporcionar contrastes claros entre un comportamiento accidental y un comportamiento voluntario.

Aunque la exploración y el juego difieren en cuanto a forma y a conducta, habitualmente ambos son consecutivos en el tiempo. Los criterios más utilizados para diferenciar el juego en estas etapas infantiles han sido la repetición de movimientos y el desplazamiento de uno de ellos en particular con respecto al papel que normalmente desempeña, dentro de una secuencia de actividad al parecer dotada de propósito.

2.1.2.1. Evolución de los juegos de movimiento en la infancia

Desde los primeros meses y a lo largo del primer año de vida el niño juega a repetir incansablemente los mismos gestos. Al principio realiza juegos simples de movimiento con su cuerpo, juega con los dedos de sus manos y de sus pies... y luego con los objetos que se encuentra a su paso (coger y lanzar objetos por juego es también un estímulo para el desarrollo del gateo, del desplazamiento del niño por el espacio). A los 6 meses alcanza intencionadamente los objetos y desea averiguar que pasa cuando los araña, chupa, muerde... A los 8 ó 9 meses sigue agitando , golpeando, girando, balanceando los objetos, pero con restringidas pautas de acción.

Todos estos juegos con los objetos además le ayudan en el cuadro de cambios que tienen lugar en los encuentros de un niño con los objetos, en dirección a un tratamiento más discriminativo de los objetos y hacia una mayor complejidad de las combinaciones de los mismos.

A los 12 meses se observa que ya es capaz de atrapar con el pulgar y el índice una bolita para meterla en una caja, juega a meter unos objetos en otros, a llenar y vaciar. A los 15 meses cada vez atribuye usos más apropiados a los objetos, coge una taza, la coloca en el plato y hace que bebe...

A los 20 meses apila bloques en torre, amontona objetos, escalona anillos, encaja huevos rusos, juega con rompecabezas simples y encajes con formas de objetos concretos, le gustan los juegos de arrastre y empuje, y a medida que la interacción con los otros niños aumenta se estimula también el juego de acción asociativo.

Durante los tres primeros años estos juegos le van a ayudar a adquirir cierta capacidad visimotora (coordinación óculo-manual, que se debe a los efectos conjugados entre la maduración y el ejercicio) y un control preciso de sus músculos.

De 3 a 4 años los juegos motores que contemplamos son variados y de gran beneficio en el desarrollo psicomotor infantil. Al construir combina cubos preocupándose por su equilibrio y adquiere aún mayor des-

treza en la coordinación visimotora jugando a apilar, juntar, encajar, hacer rodar, mostrando además un gran interés por estos juegos.

Realiza juegos de equilibrio con la carretilla y el triciclo... Juega con la pelota, a correr, a patear objetos, a dar volteretas sobre la hierba...

Empieza a dibujar (el renacuajo primera representación de la figura humana) y a pintar (es básicamente actividad motora, más expresiva que representativa) con un carácter claramente lúdico, y le gusta modelar con barro o plascilina.

De los 4 a los 5 años saltan, trepan, brincan... (coordinación dinámica global), juegan a andar por los raíles del tren y con los zancos (equilibrio), ensartan perlas (coordinación oculo-manual).

Realizan juegos organizados sencillos de pelota (percepción espacio-visual) juegos de habilidad corporal como saltar zanjas (coordinación oculo-motriz) o lanzar piedras (fuerza muscular). Ahora empiezan a estar más en grupo, han adquirido más capacidad de comunicación y motora y pueden emprender un modo de juego que se ha designado turbulento, en que se incluyen carreras, saltos, caídas, perseguirse, huir, luchar, golpear, hacer muecas...

De los 5 a los 6 años continúa pintando, dibujando y modelando, juega con los bloques de construcción (introduciendo la intención de representación) clava, desclava, atornilla, ajusta, une, monta, desmonta, y manifiesta gran placer en los juegos de recortado. Todos estos juegos movilizan su coordinación oculo-manual, habilidad que necesitará para adquirir el aprendizaje de la escritura.

Hacia los 5 años vemos aparecer los juegos de regla arbitraria (5-7 años) como subir escaleras de dos en dos, dar un golpe cada dos pasos, pisar la raya... son juegos en los que el niño en muchas ocasiones individualmente, y de forma voluntaria se impone reglas de acción que le place respetar, y se ha visto que estos juegos además de su papel en el desarrollo psicomotor como juegos con el cuerpo que suelen ser, tienen un papel facilitador en la aceptación de las reglas sociales externas por parte del niño.

De 6 a 8 años los juegos motores se van tornando colectivos, siendo frecuentes los juegos reglados con la pelota, juegos de equilibrio como la rayuela, juegos de correr y saltar como a pillar, a las cuatro esquinas, al escondite, a las silla, con la goma, con la cuerda, a la gallina ciega...

Además, surgen los juegos de proezas como a saltar más lejos o a lanzar la piedra a más altura, a tirar con el tirachinas en un punto señalizado por el grupo, juegos de lucha y acrobacia, lograr más botes con la pelota, soportar más tiempo en una posición difícil... que darán lugar a las competiciones hacia los nueve años.

Los juegos de construcción alcanzan su punto álgido a los 7 años (muestran un gran realismo), y también dibujar despierta mucho interés en estas edades, tal vez por el incremento de la capacidad representativa del niño.

Si bien el curso de esas evoluciones que describo se operan variablemente en este proceso, los niveles de edad que se señalan son en gran medida orientativos y aproximativos, puesto que cada niño tiene su propio y peculiar ritmo de desarrollo individual.

2.1.2.2. La expresión psicomotriz

Hasta los 6 años, el niño vive y se expresa básicamente a través del cuerpo. Toda su globalidad, es decir, su inteligencia, sus afectos y odios, sus deseos o rechazos de relación, tienen al cuerpo como instru-

mento de expresión. El contacto corporal es el primer medio de comunicación porque el lenguaje oral aun no le sirve para expresar ni sus necesidades ni sus experiencias afectivas.

A partir de los 6 años la expresión del niño a través del cuerpo va decreciendo, y el lenguaje oral va eclipsando la comunicación por la vía del cuerpo, tomando progresivamente mayor relevancia.

Con A. Lapierre y B. Aucouturier («La educación psicomotriz como terapia» 1977), y desde una noción de la evolución psicogenética de la comunicación podríamos señalar tres momentos estructurales en este proceso de evolución de la comunicación:

1. Cuerpo. (La comunicación con el otro se establece por intermedio del cuerpo, es decir, a través del contacto corporal).
2. Objeto. (La comunicación se mediatiza por los objetos, permitiendo la apertura de la interacción dual).
3. Palabra. (La comunicación se mediatiza por la palabra, por el lenguaje). El lenguaje le va a permitir progresivamente tomar distancia de sus vivencias, de sus emociones, comprenderlas mejor y expresarlas por otros medios no tan directos como es la expresión pulsional a través del cuerpo de las primeras edades.

Pero esta evolución no se opera sólo desde lo motriz, desde la acción, porque lo esencial de los diversos modos de comunicación es la carga afectiva que los anima.

Y ello tiene importantes consecuencias, en relación al estilo de experiencia psicomotriz que estimulemos en el aula de psicomotricidad.

Si bien nuestro planteo integra la posibilidad de experiencias psicomotrices dirigidas en este contexto (como la realización de circuitos... explicitadas en el punto 2.1.2.3.), considero que el aula de psicomotricidad ha de ser un espacio que le posibilite al niño una expresión libre de su globalidad a través del cuerpo, un contexto en el que pueda revelar su propia expresión psicomotriz, donde pueda manifestarse «en» y «a través» del cuerpo.

Desde este punto de vista la psicomotricidad libre y espontánea tendrá un papel sobresaliente, y la actividad en el aula de psicomotricidad, irá encaminada a crear un ambiente psicológico que:

- Favorezca la comunicación en el niño: en un principio la comunicación no verbal, porque es a través de la oportunidad de expresarse no verbalmente, que encuentra la vía del placer en la comunicación; para ir introduciendo progresivamente al niño en la comunicación a través del lenguaje; animando al tiempo la comunicación y las interacciones entre ellos.
- Un contexto que estimule la acción y las actividades creadoras. Es en un clima de comunicación, de confianza, donde el niño puede expresarse libremente, el que posibilita el desarrollo de potencialidades que son fuente de la misma creatividad. Este clima de comunicación y confianza estimula la acción del niño, acción que le permitirá descubrir, inventar y crear.
- Un espacio que promueva la autonomía del niño. Animando a los niños a ser cada vez más autónomos en relación con los adultos. La liberación del deseo del adulto le permite al niño reencontrar la autonomía y la dinámica de su propio deseo, porque precisamente es la dependencia del deseo del adulto, el factor que más bloquea la evolución infantil.

Por ello estimular su independencia, su curiosidad, su iniciativa, su confianza en sí mismo como sujeto ca-

paz de resolver sus conflictos ha de ser un elemento clave en nuestro trabajo educativo.

En la base de esta perspectiva, se halla una noción dialéctica entre el pensamiento y la acción, y una noción de la evolución psicogenética de la comunicación (cuerpo-objeto-palabra), evolución que se opera por la carga afectiva-relacional que la va animando, por ello la interacción positiva entre el educador y el niño, el educador y el grupo, y el abordaje sobre el plano afectivo, serán condiciones necesarias que posibiliten una evolución armoniosa en todos los planos del desarrollo infantil.

La creación de este contexto psicológico adecuado para esta expresión psicomotriz espontánea, está mediatizado por la figura del educador y por las actidudes que él toma, porque sea o no consciente de ello, él estructura con su forma de comportarse, de relacionarse, el campo de las relaciones que se dan en el seno del aula. Consideremos algunas actitudes personales que favorecen este clima de interacción y expresión:

- Una persona que se manifiesta abierta a la comunicación del niño, posibilitando su expresión psicomotriz, tratando de comprender lo que el niño dice por la vía del cuerpo y pudiéndole devolver esta comunicación desde el nivel en el que el niño se sitúa. Un adulto con capacidad de escucha y disponible intelectual, afectiva y corporalmente.

- Una persona que se sitúa en el nivel de comunicación del niño, y que desde ahí abre caminos a su evolución: si el niño no se comunica verbalmente no apremia a que lo haga (estimulando artifialmente su evolución), porque el niño necesita que se le reconozca y acepte sin entrar en juicios de valor sobre él, para poder desear ir hacia etapas superiores en su interacción y comunicación con los otros y el mundo.

- Una persona que no sólo trabaja sobre los déficits del niño (dificultades en la orientacion espacial o en el equilibrio...). Centrarse exclusivamente en los síntomas (dificultades) aumenta las tensiones en el niño, generándole sentimientos de inseguridad y culpa, pudiendo llegar incluso a provocar que estos déficits se cristalicen.

  No es trabajar exclusivamente con los déficits lo que hace que el niño evolucione, sino la calidad de la relación y de la comunicación afectiva segurizante y respetuosa la que le posibilita evolucionar. La educación psicomotriz debe suponer el establecimiento de una corriente afectiva que permita la comunicación de base.

- Un observador participante en el tiempo de la expresión psicomotriz espontánea, que no interviene necesariamente siempre, siendo gran parte de sus intervenciones más dirigidas sobre el entorno (estructura espacios de juego, los modifica, ofrece materiales variados, plantea propuestas abiertas que posibiliten el juego espontáneo...) que sobre el niño mismo.

  Como ha destacado el colectivo de renovación pedagógica de la Escuela Pública de Antzuola (Guipúzcoa) en la comunicación que presentaron en el IMIPAE (Barcelona) «Reflexiones en busca de una coherencia en la práctica educativa» (1984), el educador, incluso cuando participa en el juego de los niños es un compañero simbólico, pero no juega a ser niño con los niños, sino que es agente de apertura de caminos a recorrer por el niño. Trata de captar el significado oculto del juego, y de responder a este significado, es decir, mientras juega se va haciendo hipótesis sobre el porqué de ese juego, intentando comprender que ocurre en la cabeza del niño, y de responder a ello

2.1.2.3. Funciones psicomotrices y juegos que facilitan su desarrollo

Todos los juegos psicomotores que señalamos al hablar de la evolución de los juegos de movimiento a lo largo de la infancia y que realiza el niño de forma espontánea, fomentan una adquisición cada vez mayor de las partes de su cuerpo, porque el juego es el medio natural de adquirir experiencias de este tipo para la adaptación del niño al ambiente físico y social. En estos, el niño perfecciona los gestos , que se hacen cada vez más seguros, eficaces y coordinados.

Los juegos de acción son de fundamental importancia para el desarrollo físico y la salud corporal; jugando los niños se mueven y éste es el medio a través del cual se desenvuelven el cuerpo y los sentidos.

Las funciones psicomotrices que habitualmente se plantean como objetivos de trabajo con los niños de 3 a 8 años, como hemos visto, se sirven de forma espontánea para su desarrollo de las actividades lúdicas «de» y «con» movimiento del niño. Por ello los juegos psicomotores tanto los libres como los orientados, han de formar parte de los proyectos educativos en estas etapas.

El desarrollo de la motricidad gruesa y de la motricidad fina incluye elementos como:

- Coordinación dinámica global (imitando animales, al escondite...).
- Equilibrio (el juego de la rayuela, con los zancos...).
- La precisión de movimientos (dianas, lanzamiento de canicas...).
- La fuerza muscular (golpeando con el martillo...).
- El control motor o la resistencia (el juego de las estatuas, carabí-carabá, estar más tiempo en una postura...).

Se logran jugando con la pelota, con los aros, con los zancos, con patines de rueda, trepando a los árboles, corriendo tras el compañero, revolcándose, lanzando piedras...

También el desarrollo de las capacidades sensoriales (estructuración perceptiva) como:

- Estructuración del Esquema Corporal:

Noción de las partes del cuerpo (el juego de donde te toque).
Noción de lateralidad (Enredados...).
Noción del eje central de simetría (juego de las siluetas).

- Percepción espacio-visual:

Percepción visual (buscando errores en dibujos casi iguales)
Noción de dirección (el telegrama, cambiar a ciegas con las órdenes de otro).
Orientación espacial (juego del tren, el ciego, dirigir un coche por un laberinto con órdenes de otro).

- Percepción rítmico-temporal:

Percepción auditiva (juegos con instrumentos musicales).
Ritmo (juegos con música y movimiento).
Noción de tiempo (ordenando viñetas, relatando historias secuencialmente...).

- Percepción táctil (buscar a ciegas la pareja del objeto...).
- Percepción olfativa (el juego de los olores).
- Percepción gustativa (adivina que es sal-azucar/ limón-naranja...).

También se desarrollan a través de los juegos sensoriales con el cuerpo, con los objetos, y en los juegos colectivos sensoriomotores. Pero no obstante, como ya hemos señalado, el desarrollo psicomotor no es algo disociado del resto de las dimensiones del desarrollo. Hemos observado en repetidas ocasiones a niños con dificultades específicas en algún aspecto del desarrollo psicomotor, que no evolucionaban desde una reeducación instrumental, planteada desde la proposición de juegos que movilizaban ese aspecto psicomotor a desarrollar. La explicación de ello la podemos encontrar en la idea que han sugerido Lapierre y Aucouturier de que la evolución de la comunicación está en base del desarrollo psicomotor, y es el establecimiento de una comunicación de base con el niño, lo que le permite ir adquiriendo confianza y seguridad en sí mismo, elemento que le posibilitará superar sus dificultades de equilibrio (o de otros aspectos de su desarrollo integral).

J. y E. Newson («Juguetes y objetos para jugar» 1979) que han estudiado las vinculaciones entre los juguetes y el desarrollo motor subrayan la importancia, de jugar con los columpios, de trepar o de saltar a la cuerda en la adquisición de la capacidad para utilizar el cuerpo cada vez con mayor facilidad y en la ampliación de la consciencia corporal del niño:

«El muchacho que oscila en una cuerda, salta desde la cuerda a un caballo, y de este nuevamente a la cuerda, aprende mediante sus ojos, músculos, articulaciones y todos sus órganos de los sentidos a juzgar, calcular, conocer...» (pág. 71).

La incidencia de todos estos juegos espontáneos de movimiento en el desarrollo psicomotor es evidente; entonces ¿por qué preocuparnos los maestros de ello? Porque, lamentablemente, también es evidente que en la actualidad los niños de las ciudades están deprivados de los espacios adecuados que les permitan la posibilidad de ejercitar muchas experiencias de este tipo, que les son necesarias para su desarrollo. Los niños que viven en los pueblos en contacto con la naturaleza pueden desarrollar su coordinación muscular, saltando arroyos o piedras, trepando a los árboles o rodando por los prados, sin embargo estos privilegiados son los menos. Y por ello se hace necesario que en el marco de la escuela (dentro de esta metodología basada en lo lúdico) ofrezcamos la oportunidad de experiencias como escalar, trepar, mecerse, balancearse, equilibrar pesos, rodar... suminsitrando al niño la materia prima necesaria (juguetes psicomotores, columpios...) para que pueda realizar estos juegos y de este modo estimular su desarrollo psicomotor.

2.1.2.4. Materiales psicomotores en el aula y en el patio

A continuación especificaré algunos materiales útiles que podemos ofrecer en el marco de la escuela (escuela infantil, preescolar y ciclo inicial), tanto para el interior (aula) como para el exterior (patio/otros espacios externos al recinto escolar), que posibiliten estas experiencias tan necesarias para el niño (los materiales para el aula de psicomotricidad se describirán en el tercer capítulo al abordar el modo de estructurar el aula así como algunos materiales y actividades para este contexto):

MATERIALES DE INTERIOR
EN EL AULA HABITUAL

- Encajes.
- Rompecabezas, puzzles.
- Figuras redondas, cuadradas... para ensartar.
- Cajas de ensamblar.
- Bloques de construcción (cubos o ladrillo/casas, barcos...).
- Teléfonos.
- Barro, plastilina y otros materiales para modelar.
- Papel (variados tipos y colores), cartones.

- Tijeras.
- Juegos de formas, tamaños y colores (bloques lógicos).
- Juguetes de arrastrar y empujar (carretillas) (preescolar).
- Juegos de clavar, desclavar, atornillar...
- Juguetes representativos: coches, aviones, animales, muñecos camiones... mundos en miniatura.
- Yo-Yo y otros juguetes ocasionales que promueven toda la variedad de movimientos del niño.

MATERIALES DEL EXTERIOR

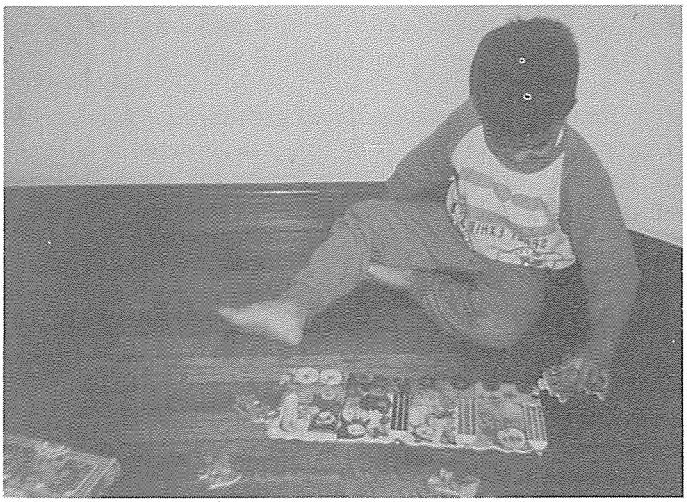
- Columpios (toboganes, balancines, giradores...).
- Triciclos, bicicletas...
- Patines de rueda.
- Patinetes.
- Cuerdas.
- Gomas.
- Pelotas.
- Pogo (muelle saltador).
- Sacos.
- Equipos para escalar (construcciones de madera).
- Trineos (época de nieve).
- Cajones de arena (un pequeño espacio del patio escolar).
- Canastas, cometas...

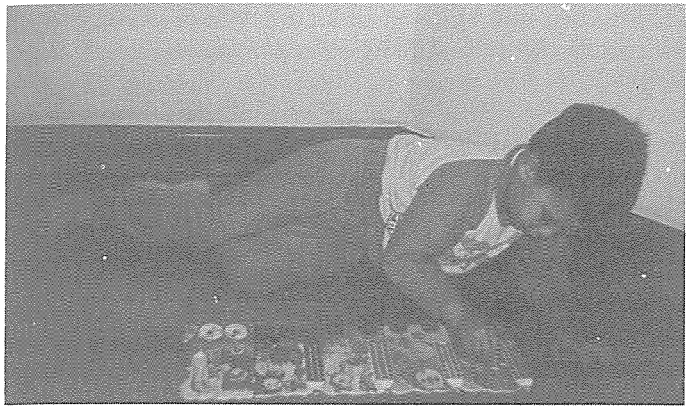
2.1.2.5. Juegos de movimiento, conquista del cuerpo y del mundo exterior

Después de haber analizado los aspectos del desarrollo psicomotor que están implícitos en una serie de juegos de movimiento que hemos anotado, se puede afirmar que las contribuciones que el juego desempeña al desarrollo psicomotor del niño son inestimables. Gracias a todos estos juegos que ejecuta a lo largo de toda la infancia:

- descubre sensaciones nuevas,
- coordina los movimientos de su cuerpo, perfeccionando los gestos que cada vez se hacen más seguros, eficaces y coordinados,
- estructura su representación mental del esquema corporal,

Proceso y estrategias en la realización de un puzzle de 25 piezas, por un niño de 3,8 años de edad.





- explora sus posibilidades sensoriales y motoras, ampliándolas,
- Se descubre a sí mismo sobre todo en el origen de las modificaciones materiales que provoca,
- va conquistando el mundo exterior.

Estos juegos que implican movimiento, además de facilitar la adquisición de experiencias sensoriales y desarrollar la coordinación motriz del niño, son experiencias de dominio que fomentan la confianza en sí mismo, proporcionando sobre todo en los preescolares el más intenso placer. Los niños cuando saltan, hacen carreras, cabriolas, o trepan a los árboles, reflejan con mayor claridad su animación, vitalidad y disfrute.

2.1.2.6. Algunos aspectos metodológicos para el educador

Una metodología basada en la actividad lúdica del niño requiere que el educador:

1. Analice los objetivos psicomotores que se presentan en los programas oficiales, adaptándolos al grupo específico de trabajo, y elabore sus objetivos psicomotores previa observación del grupo con el que va a trabajar (ajustando las aptitudes individuales).

2. Examine los aspectos psicomotores que estimulan cada uno de los juegos de movimiento.

3. Construya un fichero de juegos de psicomotricidad, juegos que se proponen no directamente, dentro del aula o en patio y que los niños habitualmente incorporan con gran facilidad, practicándolos en sus tiempos de psicomotricidad libre.

4. Ofrezca distintos espacios que posibiliten la variedad de estas experiencias:

- en el interior: aula habitual, aula de psicomotricidad, o los pasillos que podrían estar no tan sometidos a tantas limitaciones de movimiento.

- en el exterior: patio, otros espacios del exterior a descubrir mediante excursiones, recursos con los que contemos en cada zona específica donde se halle ubicado el centro, playas, montes...

5. Aporte los materiales necesarios para estos juegos, algunos de los cuales destacamos en la lista, abierta a la inclusión de otros juguetes que estimulen la acción (en solitario y en relación con los otros compañeros).

La estimulación psicomotriz a través del juego que proponemos, presenta un enfoque mixto. Por un lado se plantea (sencuenciada y temporalizadamente) la batería de juegos que se elaboran (en el fichero) a los niños, aunque siempre de forma no directiva, (el educador genera situaciones que les permiten correr, trepar, saltar, arrastrarse...). Y por otro se ofrecen tiempos de juego de psicomotricidad libre, en un espacio y con una serie de materiales que estimulen múltiples experiencias corporales y la propia expresión psicomotriz de cada niño (dejando que corten por el placer de

cortar, que pinten sólo por el placer de desparramar la pintura... que experimenten las posibilidades de acción que tienen con su pelota...).

En ambas modalidades lúdicas será la capacidad de experimentar placer la que lleve al niño al deseo de ejercitarse, descubrir y desarrollarse.

2.2. CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO INTELECTUAL

2.2.1. Desarrollo intelectual de 0 a 8 años:

2.2.1.1. Período sensoriomotor (0-2 años)

En este periodo se produce un desarrollo que va desde una situación de indiferenciación del lactante hasta una toma de conciencia del Yo y del otro (del objeto) que no comienza antes de los 8 meses, cuando el niño empieza a sentirse como un elemento más, en un universo que va construyendo progresivamente y como algo exterior a él.

En estos dos primeros años de vida el pensamiento es básicamente motor, la inteligencia está ligada a la acción, y el niño sólo puede pensar sobre lo que actúa.

Hasta el cuarto mes está en una situación de adualismo vinculándose con el entorno a través de la acción, estando sus acciones volcadas hacia su propio cuerpo. A partir del cuarto mes comienza a descentrar las accciones de su propio cuerpo. Ahora repite gestos o movimientos que por casualidad han producido un resultado interesante sobre los objetos exteriores, asimilando de este modo esquemas de conducta en relación a objetos exteriores (golpeará un sonajero para oir su ruido iniciándose las conductas intencionales).

De los 8 a los 12 meses une las acciones coordinándolas y se transforma en sujeto que comienza a sentirse como origen de sus acciones, armonizando esquemas secundarios que aplica a situaciones nuevas (separa un obstáculo con la finalidad de coger algo).

Pero va a ser propiamente entre los 12 y los 18 meses cuando propiamente surge el sujeto como origen de sus acciones. Ahora los objetos son realmente entidades separadas e independientes que pueden imitarse, insertarse en esquemas de juego y relacionarse espacial, temporal y causalmente. Puede darse cuenta de que tirando de una alfombra puede acercarse un objeto que se encuentra sobre ella, y va descubriendo nuevos medios a través de la experimentación activa «experiencia para ver».

Durante la segunda mitad del primer año se coronan estas conquistas con una mayor precisión y capacidad y se enriquecen por medio del poderoso instrumento de una simbolización en gérmen. Aparece la representación mental, el símbolo y el lenguaje.

A los dos años ante la presencia de un objeto que no alcanza y un palo, puede sin efectuar tanteos acercar el objeto con el palo; se representa la acción, lo que antes había realizado en el espacio sensoriomotor, lo realiza ahora en el representativo. Puede diferir la imitación de una acción que ha presenciado previamente, y la capacidad simbólica se convierte en un importante instrumento del desarrollo cognitivo.

2.2.1.2. Período preoperacional (2-7 años)

INTELIGENCIA REPRESENTATIVA

A los dos años se produce un gran desarrollo de la capacidad representativa del niño. El pensamiento simbólico se inicia, teniendo este símbolo un carácter aun muy egocéntrico (una caja de cerillas puede ser un tren o la cama del bebé). Progresivamente el símbolo se transformará en representación imitativa de lo real (uso del tren de juguete para representar un viaje) por la necesidad de compartir con los otros los símbo-

los en los juegos colectivos. Desde los 4 años el símbolo y las construcciones simbólicas cada vez serán menos deformantes, y se aproximarán más a la representación imitativa de lo real.

Se da una coordinación gradual de las relaciones representativas y una creciente conceptualización aunque aun de carácter intuitivo.

PENSAMIENTO EGOCENTRICO

El pensamiento del niño de tres años es egocéntrico, y por ello su incapacidad para situar su punto de vista como uno entre varios posibles. Por este egocentrismo es incapaz de reconstruir una cadena de razonamientos que acaba de seguir, ni puede pensar acerca de su propio pensamiento. Una consecuencia de este egocentrismo es el monólogo colectivo de los juegos de los niños, y serán la interacción social y el juego simbólico los que darán el golpe de gracia a este egocentrismo infantil.

A los 3 años empieza a poder pensar las cosas pero sus emociones tiñen mucho su razón. De los 4 años en adelante su pensamiento se hará menos egocéntrico y podrá comenzar a relativizar su punto de vista.

PENSAMIENTO AMARRADO A LA PERCEPCION

Su pensamiento está muy amarrado a la percepción, piensa sobre lo que percibe pero hasta los 6 años no razona, se deja engañar por las apariencias. Repercusiones de esta cualidad:

A. Centración y representación estática.

La centración hace referencia a la incapacidad del niño de captar varias variables de un problema. Se queda centrado en uno de sus aspectos y ello provoca una distorsión de su razonamiento (al presentarle dos vasos con la misma cantidad de agua, uno ancho y otro alto, pensará que el vaso alto tiene mayor cantidad). La representación estática se refiere a su incapacidad para captar las transformaciones que se dan en el mundo externo, porque su pensamiento es aun situacional estático (si tomamos el agua del vaso ancho llamémosle A y traspasamos su contenido (en presencia del niño, al vaso alto A", seguirá creyendo que hay más cantidad en A").

B. No hay noción de la invariabilidad.

Aun a los 5 años interpreta modificaciones en la forma como modificaciones en la cantidad. Si le presentamos dos bolas con la misma cantidad de plastilina, una con forma redonda y otra con forma de galleta, cree que la redonda tiene más cantidad.

C. No hay noción de permanencia:

A los 5 años cree que el azucar disuelto en un vaso de agua ha desaparecido.

DEL PENSAMIENTO IRREVERSIBLE AL SEMIRREVERSIBLE

Su pensamiento sigue el curso que hayan tenido los acontecimientos, pero no puede recorrer mentalmente este curso a la inversa. Hasta los 5 años no llega a asimilar que $4 = 3 + 1$ y que es lo mismo que $4 = 1 + 3$. A partir de los 4 años el pensamiento comienza ha hacerse semireversible, y este proceso es facilitado por todos los juegos de alternancia en los que la acción va y vuelve (tirar y recoger la pelota, recorrer laberintos).

DEL PENSAMIENTO MAGICO (ANIMISTA) A LA PROGRESIVA DIFERENCIACION ENTRE FANTASIA Y REALIDAD

El pensamiento del niño de preescolar es mágico, no discrimina fantasía y realidad con claridad, como

consecuencia de ello llega a temer que sus pensamientos o deseos puedan tornarse actos (en ocasiones esto le genera sentimientos de culpa por fantasías agresivas dirigidas hacia personas que quiere y de las que depende). Todas las experiencias en la realidad le ayudan en este proceso progresivo de diferenciación. Hacia los 6 años discrimina la realidad del mundo de la fantasía de los cuentos con bastante claridad.

YUXTAPOSICION Y SINCRETISMO

La yuxtaposición implica fijarse en las partes de un acontecimiento sin poderlas relacionar con el todo que constituyen, y el sincretismo es la situación inversa, es decir, fijarse en un todo indiferenciado sin que se perciba la implicación de esas partes. Ambas son características cognoscitivas del niño de menor y mediana edad de preescolar.

ENGLOBAMIENTO DE CLASE

A los 5 años aun tiene dificultades con los englobamientos de clase. Si le presentamos diez tacos de madera, de ellos ocho rojos y dos blancos, a la pregunta ¿hay más tacos rojos que de madera? aun puede decirnos que sí.

EL CONCEPTO DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO

A los 5 años no tiene un concepto claro del tiempo y el espacio, aun sigue viendo ambos como características intuitivas (Santiago a los 5 años con espontaneidad, y seriedad, le decía a la madre mientras salían del aula «Cuando sea mayor me casaré contigo ¿vale?»).

GRAN DESARROLLO DEL LENGUAJE

De los 3 a los 5 años se opera un gran desarrollo del lenguaje, tanto en relación a la ampliación de vocabulario, como en la vertiente de expresión y comprensión.

El lenguaje es un instrumento para el desarrollo cognitivo del niño que le ayudará a estructurar su pensamiento, y afianzar el conocimiento que va adquiriendo sobre la realidad externa. Las palabras le ayudan a conceptualizar, descubrir y ordenar el mundo exterior, permitiéndole también ir tomando distancia con sus emociones. Al crecer su experiencia con el lenguaje comienza a nombrar el pasado, requisito indispensable para poder hacer hipótesis de futuro.

Lenguaje y desarrollo cognitivo están estrechamente vinculados, pero en la base de ambos se halla la comunicación y la interacción del niño con las figuras significativas de su medio.

CURIOSIDAD SIN LIMITES

Desde los 3 años se observa una intensa búsqueda de conocimientos por parte del niño. Siente interés y curiosidad por el mundo que le rodea, quiere investigar los espacios, los tamaños, las distancias, distinguir los sonidos, saber qué los produce. A lo largo de la etapa preescolar el niño aprende a observar, comparar, agrupar, describir, y a narrar con lógica.

Le interesan los hechos fundamentales de la vida y lo que sucede en el círculo familiar. Preguntan sobre el hecho de la concepción, el nacimiento, las diferencias anatómicas, las relaciones sexuales, la muerte... en muchas ocasiones preguntan sobre temas que les producen ansiedad ¿tu te vas a morir? ¿qué pasa cuando uno se muere?

Si bien a los tres años pregunta constantemente más para obtener la atención del adulto que para saber, progresivamente centrará más atención a las respuestas ¿qué es esto? ¿cómo? ¿para qué? ¿por qué?...

2.2.1.3. Período de operaciones concretas (7-12 años)

PENSAMIENTO REFLEXIVO

Su pensamiento comienza a ser reflexivo, reemplazando progresivamente la intuición por el razonamiento, e intentando explicar las cosas razonándolas. Empieza a interesarse por los porqués de las cosas.

El pensamiento empieza a rebasar la impresión sensorial y se introduce la coherencia, la estabilidad y el equilibrio en lo real, es decir, se empieza a adaptar a la realidad:

A. Noción de invariabilidad.

Ahora modificaciones en la forma no implicarán perceptivamente modificaciones en la cantidad (ante la bola o la galleta de plastilina reconoce que ambas tienen la misma cantidad, no se deja engañar por las apariencias).

B. Noción de permanencia:

Si a los 5 años el azúcar disuelto ha desaparecido, a los 8 años comprende que se halla conservado disuelto, aunque no sea observable.

DESCENTRACION EGOCENTRICA

Los límites entre Yo y no-Yo se acusan progresivamene. Apreciará las cosas exteriores cada vez más independientes de su propia actividad o voluntad (a los 5 años las nubes se mueven porque nos obedecen, a los 6 son movidas por alguna fuerza natural, a los 7 intenta explicarlo razonándolo, cayendo en la cuenta progresivamente de que el hombre nada tiene que ver con los fenómenos naturales).

A los 6 años comienza a diferenciar realidad y fantasía, separa el mundo irreal de los cuentos del mundo real de los objetos. Se preocupa por las circunstancias objetivas de las cosas (Realismo objetivo), reflexionando sobre la imposibilidad de que los reyes magos estén al mismo tiempo en lugares distintos. Y su imaginación se va frenando por los comienzos del sentido crítico.

PENSAMIENTO REVERSIBLE

Se inicia la reversibilidad del pensamiento y aparece el pensamiento operativo (opeaciones lógico-concretas). Tiene la idea de número y puede empezar a operar con él (suma, resta, multiplica...). Cuatro principios matemáticos por los que se orienta el niño de 7 años son:

- **Composición:** elementos o acciones sucesivan pueden coordinarse en una sola, adquiriendo la noción de agrupamientos de clase (las bolas blancas más las bolas rojas dan las bolas de madera).
- **Reversibilidad** del pensamiento que le permite operar con razonamientos inversos, y comprender que $3 + 1 = 1 + 3$. Si observa como se introducen las bolas de distintos colores y en un orden concreto, puede realizar el proceso o la operación inversa, es decir si el orden fue blanca, roja, negra, azul, puede introducir la azul, la negra, la roja y la blanca cuando se le pide que haga el proceso inverso.
- **Asociatividad:** $B + C = A/C + B = A$.
- **Identidad:** si se dan dos pasos a la derecha y luego a la izquierda se vuelve al punto de partida. $Y - Y = 0$.

SUPERACION DE LA YUXTAPOSICION Y EL SINCRETISMO

Ahora comprende con claridad que las partes com-

ponen un todo y asimismo puede ver la relaciones que existen entre las partes que constituyen el todo.

CURIOSIDAD INTENSA

Este sigue siendo un periodo de gran curiosidad, y aunque la comprensión de sus informaciones sexuales es mayor, sigue preguntando por las diferencias de sexos, la procreación, el nacimiento, el desarrollo anatómico... para seguir clarificándolo.

Esta evolución del desarrollo intelectual la he planteado desde un modelo descriptivo-evolutivo en la línea piagetiana, porque considero estos trabajos de Piaget interesantes en este sentido, pero sin entrar en controversia con su marco epistemológico. Si bien este modelo nos facilita una mejor comprensión del recorrido que cursa la evolución congnoscitiva del niño, no podemos dejar de señalar que estas evoluciones no se dan estrictamente en los niveles de edad que se señalan, pues no están sólo condicionadas biológicamente o por la manipulación del niño sobre el mundo de objetos (como señala Piaget) sino que también y de manera relevante está mediatizada por las interacciones sociales del niño con su medio y por la estimulación que el medio social ejerce sobre él.

Los trabajos de Vygotski entre otros llaman nuestra atención sobre el concepto «zona de desarrollo potencial» y sobre la idea «la función hace al órgano», es decir que el grado en que se estimule social y cognitivamente acelerará o retardará los procesos de desarrollo descritos.

2.2.2. Teoría del egocentrismo de J. Piaget (1896-1980)

J. Piaget, psicólogo, filósofo y educador suizo, estudia la psicología del juego infantil como parte orgánica de su teoría del desarrollo intelectual, exponiendo las conclusiones de su investigación en su obra «La formación del símbolo en el niño» (1959).

En su opinión la inteligencia es una forma de adaptación al entorno y el juego es básicamente una forma de relación del niño con el entorno, un modo de conocerlo, de aceptarlo, de modificarlo, de construirlo.

FUNCIONES DEL JUEGO INFANTIL EN EL DESARROLLO INTELECTUAL

Para Piaget, las actividades lúdicas son instrumentos para investigar cognoscitivamente el entorno, a través de los cuales el niño elabora y desarrolla las estructuras mentales, porque por un lado el juego es la primera forma de simbolizar del niño (y en él inicia y desarrolla la capacidad de simbolizar que está en la base de las puras combinaciones intelectuales), y por otro este simbolismo, que progresivamente se va haciendo colectivo por la necesidad de compartirlo con los compañeros de juego, dará lugar a la regla del juego, estimulando de este modo el paso de un pensamiento de características intuitivas (muy amarrado a la percepción) a un pensamiento que trata de razonar las cosas y que se va haciendo más reflexivo.

Desde su punto de vista la determinante del juego es el momento de asimilación en el que el individuo relaciona lo que capta con sus experiencias previas, adaptándolo así a sus necesidades; es decir que el juego es pura asimilación consistente en cambiar la información de entrada (que recibe el niño del exterior) de acuerdo con las necesidades y exigencias del individuo. Así el juego se reconoce por una modificación de grado variable de las relaciones de equilibrio entre lo real y el Yo, que marca el proceso evolutivo de la inteligencia.

CLASIFICACION DE LOS JUEGOS

Este psicólogo propone una clasificación fundamentada en la estructura del juego, que sigue estrechamente la evolución genética de los procesos cognoscitivos, es decir de las estructuras del pensamiento del

niño, distinguiendo el juego del acto intelectual más por su finalidad que por su estructura, al señalar que el acto intelectual siempre persigue una meta y que sin embargo el juego tiene su fin en sí mismo.

1. Juegos sensoriomotores o de ejercicio (0-2 años)

Para Piaget casi todos los comportamientos pueden convertirse en juego cuando se repiten por «asimilación pura», es decir por puro placer funcional obteniendo el placer a partir del dominio de las capacidades motoras y de experimentar en el mundo del tacto, la vista, el sonido... Placer que experimenta por ser capaz de repetir acontecimientos, placer que se deriva de mostrarse los nuevos poderes adquiridos.

Desde esta perspectiva el juego sería el momento subsiguiente al aprendizaje de una función, cuando se opera con ella por el simple placer de mostrar sus capacidades, por el «placer de ser causa». Pudiera aparecer lo opuesto a lo señalado por H. Wallon en «La evolución psicológica del niño» que situa el juego en el momento del preaprendizaje (fase de acomodación de Piaget), sin embargo ambos resaltan la situación de goce, de libertad, de liberación y de espontaneidad de este fenómeno infantil.

Este momento lúdico-asimilador lo va describiendo en los distintos estadios del periodo sensoriomotor en el que la inteligencia es sensoriomotora o de acción:

A. Estadio de los reflejos (0-1 mes): no considera juegos a los ejercicios de reflejo.

B. Estadio de las reacciones circulares primarias (1-4 mes): si bien todas las reacciones circulares primarias no presentan este carácter lúdico asimilador, la mayor parte de ellas se continuan en juegos. Ahora repite lo casual y esta repetición es una actitud precursora del juego.

C. Estadio de las reacciones circulares secundarias (4-8 mes): en éste repite con intencionalidad post-actum. Se da la imitación sistemática e imita movimientos visibles de su cuerpo. Ahora la acción sobre las cosas se torna en juego, y se experimenta el placer funcional, el placer de «ser causa».

D. Estadio de coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses): en este estadio se observan dos novedades: por un lado el niño aplica esquemas conocidos a situaciones nuevas susceptibles de ejecutarse por el placer de actuar, sin esfuerzo de adaptación, tirando, por ejemplo, obstáculos más por el placer de hacerlo que para coger lo que hay detrás, y por otro lado la movilidad de los esquemas le permitirá las combinaciones lúdicas; se da una ritualización de esquemas que son jugados fuera del contexto adaptativo, por ejemplo realiza los gestos habituales de iniciación al sueño, pero este ritual lúdico aún no es símbolo lúdico, pues no existe conciencia de ficción, de hacer «como si».

E. El estadio de las reacciones circulares terciarias (12-18 meses) es el de la experiencia para ver: imita sistemáticamente, explora lo nuevo, y los juegos se convierten en tales. Hace el «como si» de sonarse o de dormir, pero aun no alcanza la representación o simbolización.

F. Estadio de invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales (18-24 meses). Ahora obra la transición del juego motor al simbólico. hace como que duerme con un trozo de tela por almohada, y se da una diferenciación entre significante (imitar el acto de dormirse con una tela) y el significado (dormir en la realidad con una almohada).

«*La aplicación de un esquema de objetos inadecuados y la evocación por placer caracteriza el comienzo de la ficción*» (pág. 135).

2. *El juego simbólico (2-7 años)*

Se caracteriza por hacer el «como si» con conciencia de ficción y por el uso de símbolos propios. El niño adquiere la capacidad de codificar sus experiencias en símbolos y puede recordar imágenes de acontecimientos. Comienza a jugar con los símbolos y las combinaciones de estos, finge que lleva un nido de huevos apilando canicas en el sombrero, o que anda a caballo con la escoba por montura... la imitación se hace representativa y se puede realizar diferidamente.

J. Piaget enuncia la Teoría del Egocentrismo, al analizar básicamente el juego simbólico. En su opinión este es el pensamiento egocéntrico puro, y el egocentrismo ahora deforma la realidad. Desde su perspectiva el juego simbólico es una de las manifestaciones de esta peculiaridad del pensamiento infantil, siendo la asimilación simbólica (es decir la supeditación de la realidad a la idea egocéntrica) la fuente del juego simbólico, porque el juego simbólico es ante todo asimilación de la realidad al Yo (deforma la realidad en función de sus necesidades del momento y de este modo la va aceptando progresivamente).

En un trabajo posterior que realizó en colaboración con B. Inhelder «Psicología del niño» (1969), en el que se observa la huella de los descubrimientos freudianos, planteó que el juego tiene por función defender el Yo del niño de las acomodaciones obligadas de la realidad. El símbolo como primer idioma del niño es un lenguaje afectivo, pesonal e individual que constituye el medio fundamental de esa asimilación egocéntrica:

«*El juego simbólico señala el apogeo del juego infantil... El niño obligado a adaptarse incesántemente a un mundo social de mayores, cuyos intereses y reglas siguen siendo exteriores, no llega a satisfacer las necesidades afectivas e intelectuales de su Yo en esas adaptaciones... Resulta por tanto indispensable para su equilibrio afectivo e intelectual disponer de un sector de su actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino al contrario, la asimilación de lo real al Yo*» (pág. 65).

Así por el juego el niño transformará lo real por asimilación a las necesidades de su Yo, construyendo símbolos a voluntad para expresar lo que en la experiencia vivida no puede ser formulado y asimilado sólo por los medios del lenguaje, ya que el lenguaje es un instrumento de adaptación que no le permite expresar sus necesidades, ni las experiencias de su Yo.

Esta interpretación de este psicólogo de la Escuela Ginebrina difiere de la realizada desde la escuela soviética, porque para D.B. Elkonin (Psicología del Juego. 1978) el juego no es la manifestación del pensamiento egocéntrico:

«*El juego no es el pensamiento egocéntrico puro como cree Piaget, sino todo lo contrario, la superación del mismo*» (pág. 125), y para L.S. Vygotski, el primer paso es el habla, y el juego viene después del habla (considerando propiamente juego al juego de rol).

Dos momentos en la evolución del juego simbólico:

A. *Apogeo del juego simbólico (2-4 años)*

A los 2 años el símbolo es muy egocéntrico, como lo es el pensamiento del niño sin que haya cierta similitud entre significado y significante (una caja de cerillas, puede representar ora una cama, ora un elefante... en función de las necesidades del niño).

Comienza haciendo el «como si» de acciones que él habitualmente realiza (hace como que duerme, se lava, o come...), para trasladar luego esta acción a otros objetos (hacer comer, o dormir a sus muñecos). Posteriormente empieza a hacer el «como si» de acciones que realizan los adultos (hace como que lee el pe-

riódico o telefonea), para después trasladar esta acción al muñeco (hacer leer o telefonear al muñeco). Más adelante ya no sólo imita sus acciones o las de otros, ahora se identifica plenamente con lo que representa (hace que es una campana, o camina a cuatro patas como los gatitos...).

A los 3 años el juego simbólico se enriquece y se impregna de gran imaginación, se construyen y juegan escenas enteras y complejas que van desde la simple transposición de la vida real, hasta la invención de situaciones lúdicas. Esta nueva capacidad va a dar lugar a combinaciones lúdicas en las que aparecen deseos reprimidos en la realidad y que se satisfacen en el juego: combinaciones compensatorias (hace lo prohibido, trata duramente a la muñeca), combinaciones liquidatorias (liquida experiencias difíciles como una visita médica, a través del juego del doctor) y combinaciones anticipatorias (le dijeron cuidado con los coches al pasar la carretera y juega a que un coche lo atropelló).

De este modo J. Piaget, en la misma dirección que las investigaciones psicoanalíticas, destaca el valor catártico del juego, y su papel en el restablecimiento del equilibrio afectivo del niño.

B. Declinación del juego simbólico (4-7 años)

En este período el símbolo se va haciendo menos egocéntrico y se va transformando en la dirección de representación imitativa de lo real, llegando a perder ese carácter de deformación, por la necesidad de compartir el simbolismo con los compañeros de juego, al desarrollarse el juego simbólico colectivo. En este momento tres nuevos caracteres diferencian estos juegos de los del estadio anterior:

- Las combinaciones simbólicas van a ser coherentes en cuanto a la secuencia y orden de los hechos. Juego de papeles.
- Se da una preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real, y las acciones se suceden en el orden adecuado.
- Con el comienzo del simbolismo colectivo se da una diferenciación de los papeles más clara y se hacen más complementarios.

De los 7 a los 12 años las construcciones simbólicas son cada vez menos deformantes y están más cerca del trabajo adaptado. En su trabajo de 1959 plantea:

«*A medida que el niño se adapta a las realidades físicas y sociales, se dedica cada vez menos a las deformaciones y a las trasposiciones simbólicas, porque en lugar de asimilar el mundo a su Yo, progresivamente somete éste a la realidad*» (pág. 198).

Piaget expone tres razones por las que el simbolismo va declinando:

- Porque el niño encuentra cada vez más interés por la existencia verdadera y por lo tanto la asimilación simbólica se vuelve cada vez menos útil, encontrando otros medios para liquidar, compensar...
- Además el simbolismo de varios puede engendrar la regla y por lo tanto hace posible la transformación de los juegos de ficción en juegos de reglas (la socialización transformará el símbolo en la dirección de imitación objetiva de la realidad).
- Por otro lado, en la medida en que el niño se intenta someter a la realidad, en lugar de asimilarla, el símbolo deformativo se transforma en imagen imitativa y la imitación misma se incorpora a la adaptación inteligente.

El simbolismo colectivo dará lugar a la regla, porque jugar con los otros hace necesario ponerse de

acuerdo con ellos en relación a lo que simbolizan los objetos y aceptar una serie de reglas que regulan la acción lúdica.

3. Juegos de reglas (7-12 años)

Aunque generalmente aparecen hacia los 4 ó 5 años se constituyen de los 7 a los 11 subsistiendo a lo largo de toda la vida. A diferencia del símbolo, la regla implica relaciones sociales y una regularidad impuesta por el grupo. Estas actividades están estructuradas a base de reglas objetivas, representando una falta la violación de las mismas. J. Piaget en «La formación del símbolo en el niño», define así los juegos de reglas:

«*Los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensoriomotoras (carreras, lanzamientos de canicas...) o intelectuales (damas, cartas, ajedrez...) con competencia de los individuos y regulados por un código*» (pág. 196).

Desde esta lectura a pesar de que estos juegos de reglas muestran una mayor adaptación a la realidad, con todo son juegos y predomina el momento asimilador, ya que estas reglas y su cumplimiento no son un equivalente pleno de la adaptación de la inteligencia a la realidad, sino que actúan de un modo sustitutivo y de ahí su carácter lúdico.

A medida que predomina la realidad objetiva y se va superando el egocentrismo infantil, el juego propiamente como momento asimilador va cesando.

JUEGO Y ESTRUCTURA DEL PENSAMIENTO

ETAPA	ESTRUCTURA DEL PENSAMIENTO	TIPO DE JUEGO
Periodo sensoriomotor (0-2 años)	Pensamiento de acción	Juegos sensoriomotores
Periodo preoperacional (2-7 años)	Pensamiento representativo intuitivo	Juegos simbólicos indiduales y colectivos
Periodo de operaciones concretas (7-12 años)	Pensamiento reflexivo (razonamiento)	Juegos de reglas

2.2.3. Juego y desarrollo intelectual

Son numerosas las investigaciones que han estudiado el papel que el juego infantil desempeña en el desarrollo del pensamiento, y aunque desde distintos marcos teóricos de referencia hay constancia de estas observaciones en los trabajos de J. Piaget, M. Klein, H. Wallon, o Vygotski entre otros. Pero fue J. Piaget quien planteó el juego en conexión con el paso del intelecto sensoriomotor al pensamiento en nociones, viendo en las actividades lúdicas instrumentos de investigación cognoscitiva del entorno, y el medio a través del cual el niño elabora y desarrolla las estructuras mentales.

2.2.3.1. El juego manipulativo

J. Piaget proporciona en su teoría la relación entre el pensamiento y la acción, y junto con otros psicólogos opina que las actividades motrices y sensoriales están en la base del desarrollo de la inteligencia, porque los juegos corporales y sensoriales son un medio de ejercitación del pensamiento motor general.

Desde los primeros meses la acción sobre las cosas se convierte en juego, y el niño obtiene placer del manipular y actuar sobre los objetos. Por el juego descubre los efectos de sus acciones, y realiza interminables experimentos, a través de los cuales examina las propiedades y la naturaleza de los diversos materiales que encuentra a su alrededor.

El juego de manipulación (juegos sensoriomotores) revela un papel importante en el progresivo reconoci-

miento del niño de una realidad externa, al tiempo que es el medio a través del cual experimenta, conoce e investiga.

Estas manipulaciones lúdicas están en la base del subsiguiente manejo abstracto de las ideas, porque las acciones sin palabras han de preceder a las palabras sin acciones, porque las acciones preceden al pensamiento y el pensamiento evoluciona a partir de las acciones, constituyendo estas manipulaciones concretas con los objetos un buen fundamento para el posterior pensamiento abstracto.

Dentro de los juegos manipulativos, el de construcción presenta un interés especial en el desarrollo cognitivo del niño, por las ricas experiencias conceptuales que estimula. Es un material de gran flexibilidad en la adaptación al nivel de desarrollo conceptual del niño, que juega con él desde los 12 meses y a lo largo de toda la infancia. Al año básicamente amontona los bloques de construir; a los 3 años construye torres, túneles o puentes; hacia los 5 aparece el objetivo de representación , es decir la intencionalidad previa a la construcción; y a los 7 observamos el gran realismo de sus producciones.

En relación a los procesos de desarrollo que moviliza el juego de construcción podríamos destacar que:

A. Promueve el desarrollo de la coordinación oculo-manual (motricidad fina) representando una experiencia sensorial de gran riqueza.

B. Estimula el desarrollo del pensamiento abstracto, estando en la base del pensamiento científico y matemático: porque este material permite al niño dar sustancia y forma a sus ideas imaginativas y expresarse; y esta habilidad para representar el pensamiento sobre los hechos reales empleando para ello modelos con elementos dispuestos de modo que simbolicen diferentes ideas relacionadas entre sí, constituye al parecer la base del pensamiento científico y matemático. Los niños necesitan jugar con las ideas matemáticas como parte práctica de sus experiencias concretas, antes de que puedan enfrentrarse con éxito a una presentación más abstracta, y los bloques despiertan experiencias conceptualmente muy ricas.

Al analizar las experiencias físico-matemáticas que promueven los juegos de construcción con bloques de madera, podemos observar:

- Que realizan innumerables experiencias con los conceptos de peso, tamaño, medida, volumen, equilibrio.
- Que manipulan con representaciones geométricas (cuadrado, triángulo, rectángulo...).
- Que frecuentemente establecen correspondencias (en la construcción de un hipódromo cada caballo iba con su jinete) y englobamientos de clase (todos los animales en el establo, las personas en la casa) determinando previamente semejanzas y diferencias entre los atributos de los objetos.
- Que también las experiencias topológicas y espaciales están implícitas (abierto/cerrado, arriba/abajo...).

C. Además los juegos de construcción fomentan la perseverancia y la concentración en el niño: no es inusual observar al niño absorto en esta actividad.

D. Promueven la capacidad creadora: el juego de construir es el primer y más adecuado medio de creación, promoviendo el pensamiento divergente y creativo del niño.

E. Facilitan el desprendimiento de la Yuxtaposición y el Sincretismo infantil: porque la actividad constructora enseña al niño que las partes de un objeto están relacionadas entre sí, y le permite manejar mani-

pulativa y conceptualmente las relaciones entre el todo y las partes y las partes y el todo, estimulando al tiempo los procesos cognitivos de análisis, síntesis y organización perceptual.

2.2.3.2. El juego simbólico

Desde modelos teóricos referenciales distintos, se ha señalado el papel determinante del juego simbólico en el paso del pensamiento animal al pensamiento inteligente del hombre.

J. Piaget, desde una lectura cognoscitiva del juego plantea que el juego simbólico es la primera manera de simbolizar del niño, y que en él se inicia y desarrolla la capacidad de simbolizar que está en la base de las puras combinaciones intelectuales.

H. Wallon desde un marco de lectura más relacional, en «La evolución psicológica del niño» (1941) obseva también el papel de los juegos de imitación y simbólicos en el paso y progreso de la función de representación:

«*Junto con la ficción se introduce en la vida mental el uso del simulacro, que representa la transición necesaria entre el índice aun ligado a la cosa y el símbolo soporte de las puras combinaciones intelectuales. El juego al ayudar al niño a franquear este umbral, revela su importante papel en esta evolución*» (pág. 80).

Desde el enfoque psicoanalítico M. Klein, que estudió las vinculaciones entre las inhibiciones en el juego y las inhibiciones en el aprendizaje así como las relaciones entre juego y pensamiento, en su artículo «La importancia de la formación de símbolos para el desarrollo del Yo» (1930), señala que el juego espontáneo o de representación crea y fomenta las primeras formas de pensamiento «como si», y que en este juego el niño evoca por primera vez situaciones pasadas estando esta capacidad para evocar el pasado en el juego imaginativo, estrechamente relacionada con el desarrollo de hipótesis de futuro constructivas y con la posibilidad de anticipar las consecuencias de las acciones («si... entonces...»).

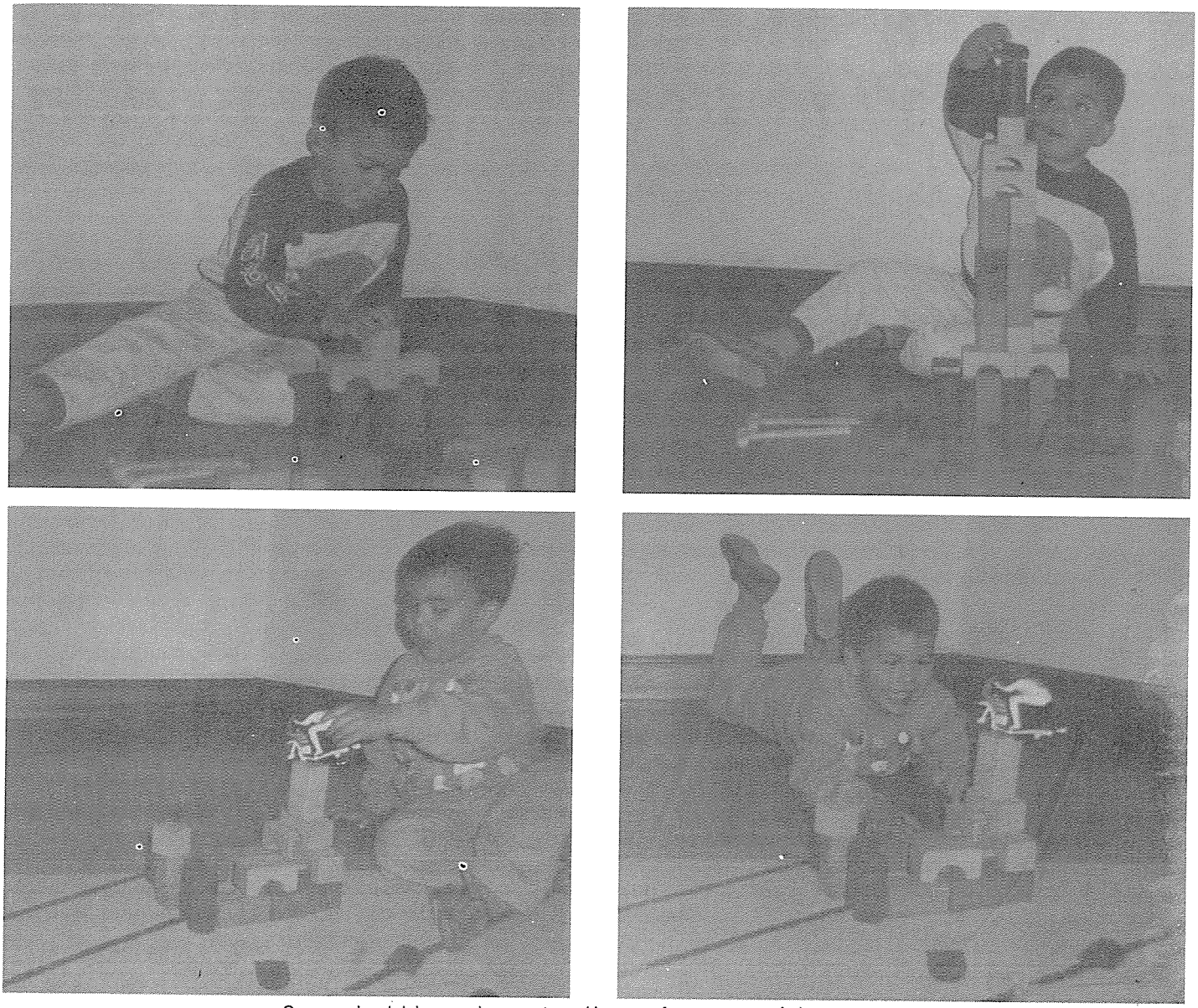
Desde su punto de vista, el juego simbólico imaginativo promueve:

- la adaptación a la realidad,
- el sentido de realidad,
- la actitud científica
- y el desarrollo del razonamiento hipotético.

También las conclusiones de los soviéticos apuntan en esta dirección. Para V. Mujina («Psicología de la edad preescolar» 1975) o para L.S. Vygotski es necesario poner en práctica las ideas a nivel simbólico para comprender su significado. Así el niño que juega a que se peina comprende mejor el significado del objeto (peine) y de la acción (peinar); del mismo modo que jugar al caballo con un palo, además de ver los caballos reales deja la idea de montar a caballo mucho más clara.

Con E. y J. Newson («Juguetes y objetos para jugar» 1979) podemos afirmar que el juego fantasioso es el medio de conocer la naturaleza de la realidad y de explorar la posibilidad o imposibilidad de las situaciones.

En síntesis, el juego simbólico inicia el proceso de separación entre el pensamiento y la cosa (aunque aun necesite el palo para representar al caballo); en él, se inician y desarrollan las estructuras mentales porque posibilita el salto del pensamiento de acción (animal) al pensamiento inteligente del hombre (inicialmente al pensamiento representativo, que con el juego simbólico colectivo se torna menos egocéntrico y se va haciendo más razonado y reflexivo, facilitando el camino que conduce al pensamiento abstracto con las ideas).



Secuencia del juego de construcción con formas geométricas en madera, de un niño de 3,8 años.
Creación. Expresión de la Fantasía y Placer.

2.2.3.3. *Juego y formación de procesos cognitivos*

En los anteriores apartados hemos centrado el análisis en el papel que desempeña el juego manipulativo y el juego simbólico; ahora desde una perspectiva más globalizadora del juego incidiremos sobre algunas conclusiones relativas a los aspectos cognitivos que en mi opinión se estimulan y desarrollan a través de la actividad lúdica infantil:

A. EL JUEGO ES EL CAMINO DE LA ABSTRACCION:

También el juego manipulativo, pero sobre todo la situación ficticia del juego es el camino de la abstracción. En el juego de «como si» el niño aprende a manejar el sustituto del objeto, da al sustituto un nuevo nombre de acuerdo al juego y lo maneja de acuerdo con ese nombre y esa función. El objeto sustituto se convierte en soporte para la mente, y manejando estos objetos sustitutos el niño aprende a recapacitar sobre los objetos y a manejarlos en el plano mental.

Con V. Mujina (o.c. 1975) se puede afirmar que «*El juego es el principal factor que introduce al niño en el mundo de las ideas*» (pág. 121).

B. ESTIMULA LA MEMORIA, LA ATENCION Y EL RENDIMIENTO:

En el juego se desarrolla la atención y la memoria activa. Algunos experimentos muestran que el niño mientras juega se concentra mejor y recuerda más que en situación de laboratorio. Las propias condiciones del juego obligan al niño a concentrarse en los objetos de la situación lúdica, en el argumento que tiene que interpretar o en el contenido de las acciones, porque el niño que no sigue con atención la situación lúdica, que no recuerda las reglas del juego, o que no asume el determinado uso simbólico de los objetos, será expulsado del mismo. Mis observaciones me conducen en la misma dirección que señaló V. Mujina (o.c. 1975) «*En el juego la capacidad de atención y memoria se amplia al doble*» (pág. 120).

No es dificil observar que niños con dificultades escolares, que tienen problemas para memorizar y aprender, nunca olvidan los nombres que ponen a sus muñecas y a sus objetos de juego.

Además el juego desarrolla la actitud hacia el rendimiento. Como indicó H. Hetzer psicóloga de la escuela vienesa en su obra «El juego y los juguetes» (1978). «*Los niños pequeños muestran especial interés ante las tareas enfocadas como juego y una creciente comprensión y disposición para rendir*» (pág. 19).

He tenido la oportunidad de observar a través de varios proyectos educativos basados en el juego infantil, que hemos puesto en marcha en varias escuelas de Guipúzcoa, que los niños pequeños juegan básicamente por el placer de ser causa, pero progresivamente los niños mayores comienzan a perseguir en el juego propósitos determinados; para ellos es importante la actividad en sí misma, pero también el resultado y el rendimiento obtenido, aunque sigue siendo una actividad que tiene el fin en sí misma en tanto que el resultado sigue siendo intrínseco.

A. Freud, que incluyó el juego en una de las líneas de desarrollo: del cuerpo al juguete y del juego al trabajo, en su trabajo «Normalidad y patología en la niñez» (1965) incita a la misma reflexión al plantear que la capacidad lúdica se transformará progresivamente en capacidad laboral cuando el niño adquiera ciertas capacidades complementarias como:

«*a) el control y la inhibición o modificación de los impulsos para utilizar los materiales de manera destructiva y emplearlos de forma positiva y*

constructiva (construir, planificar, aprender...),

b) *el paso del placer instintivo primario al placer sublimado: cierta capacidad para postergar el placer inmediato y tolerar las frustraciones que pueden surgir, mostrando un mayor placer por el producto final,*

c) *lograr la transición del principio del placer al principio de realidad, evolución esencial para desempeñar con éxito el trabajo durante el periodo de latencia, en la adolescencia y en la madurez*» (pág. 69).

C. EL JUEGO ES FUENTE DE APRENDIZAJE:

El juego es fuente inestimable de aprendizaje, porque siempre es contacto y conocimiento del ambiente, porque en él, el niño experimenta, investiga y conoce tanto el mundo exterior (en relación a los objetos que lo pueblan, en relación a las funciones sociales y las reglas de relación de las mismas...) como a sí mismo.

Por ello no es infrecuente que las inhibiciones en el juego curran paralelas a inhibiciones en el aprendizaje.

Los niños aprenden sólo una pequeña parte de los conocimientos y destrezas que provienen de la instrucción deliberada de los adultos. Gran parte del conocimiento básico y muchas destrezas se desarrollan durante las actividades lúdicas, a través de las cuales los niños aprenden mucho observando a los demás, practicando ellos mismos y por medio del juego exploratorio.

D. EL JUEGO FOMENTA LA SUPERACION DEL EGOCENTRISMO COGNOSCITIVO:

El juego del rol le permite al niño situarse en el lugar de otra persona y prever el comportamiento de ella obrando en consecuencia.

Este juego le ayuda a la transición del pensamiento centrado a un pensamiento progresivamente más descentrado. Por un lado en el juego cambia de postura al adoptar un papel; es un cambio de su posición frente al mundo, es un cambio constante de la postura real del niño a la del personaje(s) que representa sucesivamente, este ir y venir del papel real al lúdico y del lúdico al real, este situarse en distintos puntos de vista al interpretar distintos roles, facilita su descentramiento egocéntrico cognitivo, y concomitantemente el proceso de reversibilidad de su pensamiento.

Además cuando se torna colectivo, es siempre una forma de practicar la coordinación de los distintos puntos de vista sobre las acciones, sobre el significado de los objetos, sin manipularlos directamente, y ello implica la coordinación de los criterios del niño con los criterios de los otros, lo cual ayuda también al proceso de descentramiento egocéntrico.

E. LA IMAGINACION Y LA CREATIVIDAD SE DESARROLLAN EN EL JUEGO:

El juego es la primera actividad creadora del niño, y hasta se puede afirmar con Vygotski que la imaginación nace en el juego y que antes del juego no hay imaginación. En el juego se inicia y desarrolla la imaginación y la creatividad porque cada juego contiene elementos de la experiencia pasada, brindando así un estímulo a la creatividad intelectual.

La flexibilidad del pensamiento, la fluidez de las ideas, la amplitud para concebir ideas nuevas y ver nuevas relaciones entre las cosas (originalidad) que son las cualidades básicas del pensamiento creativo, se estimulan y potencian en las diversas actividades lúdicas.

J. Chateau en «Psicología de los juegos infantiles» (1950) en este mismo sentido señala:

«*El juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la imaginación y la capacidad de sitematizar, además lleva al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia ni arte*» (pág. 146).

Podemos afirmar con J. Leif y L. Brunelle («La verdadera naturaleza del juego» 1978) que existe una estrecha dependencia entre el desarrollo de la creatividad y el juego.

F. EL JUEGO FAVORECE LA DISCRIMINACION ENTRE FANTASIA Y REALIDAD

El juego simbólico favorece la progresiva discriminación fantasía-realidad, porque el niño, al hacer el «como si», se aparta de su papel para representar a otra persona u objeto, pero mientras juega es consciente de que hace el «como si» y este reconocimiento de la cualidad de ficción le estimula el establecimiento de la diferenciación entre la fantasía y la realidad; además al jugar realiza acciones pero estas no tienen las consecuencias que tendrían en la realidad y ello también favorece esta progresiva diferenciación (agrede simbólicamente al hermano al agredir al muñeco y ello no tiene consecuencias de la realidad en la que la madre, le regañaría y el hermano se enfadaría con él).

G. EL JUEGO COMO PRIMER LENGUAJE ESTIMULA LA CONSTRUCCION DE LA REALIDAD Y LA DISCRIMINACION YO/NO-YO

El juego y el lenguaje mantienen un estrecho parentesco entre sí, porque ambos representan la realidad, ambos la trasponen, son su ficción, son el anverso y el reverso de la misma actividad que consiste en distanciar lo real mediante la ficción.

Tanto el juego como el lenguaje tienen gran influencia en la construcción de la realidad y del hombre. Al nombrar la realidad se construye al tiempo que se toma distancia con ella (construcción del mundo externo/discriminación Yo/no Yo), y el niño realiza la primera construcción del mundo exterior a través del juego, porque es su primer lenguaje, su primera manera de nombrar, de explorar, de crear la realidad y a sí mismo. El juego es la comunicación, es el antecedente de la palabra.

H. JUEGO Y DESARROLO DEL LENGUAJE:

C. Garvey («El juego infantil» 1977) observa como casi todos los niveles de organización del lenguaje (fonética, gramática, semántica...) y la mayoría de los fenómenos del lenguaje y del habla tales como ruidos expresivos, variaciones de ritmo o de intencionalidad constituyen recursos potenciales de juego.

El juego lleva al niño del soporte lúdico indiferenciado al lenguaje, porque cuando realiza una acción lúdica se queda con una imagen mental (representación) que es expresada, recreada verbalmente. El juego ejerce una gran influencia sobre el lenguaje. La situación lúdica exige de los participantes un determinado desarrollo del lenguaje comunicativo, porque un niño que durante el juego no puede expresar cláramente su deseo, que no es capaz de comprender las instrucciones, será una carga para sus compañeros; la propia necesidad de comunicarse para poder jugar con los otros estimula el lenguaje coherente. Jugando se desarrolla y mejora el lenguaje, porque para jugar necesitan denominar los objetos con los que juegan y sus funciones, y todo ello abre un gran campo de expansión lingüística, además de los juegos lingüísticos con los tonos, con combinaciones, con estructuras (balbuceos, monólogos ficticios, rimas, adivinanzas, trabalenguas...) que son fuente de intenso placer y estimulan el desarrollo global del lenguaje.

Los juegos de expresión, y en particular el juego dramático, son aprendizaje lingüístico porque tienen como premisa la comunicación y la expresión. Los personajes generalmente determinan formas de comportamineto verbal y además la relación entre los participantes se establece a través del lenguaje cotidiano.

Resumiento lo relativo a las contribuciones que el juego desempeña en la formación y desarrollo de los procesos cognoscitivos del niño, podemos afirmar que el juego no es tan sólo una actividad infantil, sino que es una forma de desarrollar la inteligencia utilizándola, que es un banco de pruebas en el que experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía. Es un actividad que le permite externalizar su pensar, colmar su fantasía, el goce de crear, gracias a la cual se opera el salto de marca la evolución del pensamiento de acción (animal), al pensamiento inteligente del hombre, que apoyándose en los símbolos accede al mundo de las ideas abstractas.

2.3. CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO AFECTIVO-PSICOSEXUAL

2.3.1. Desarrollo afectivo-psicosexual de 0 a 8 años

2.3.1.1. El primer año de vida: El establecimiento de la confianza

S. Freud, que estudió en sus investigaciones la evolución psicosexual del hombre, denominó Oral a esta etapa porque observó que el niño en este momento se vincula con el mundo exterior y obtiene las satisfacciones primitivas a través de la boca (alimentación), representando el destete la primera frustración y una experiencia de separación de la madre que el niño tendrá que afrontar en estos primeros momentos de la vida.

La naturaleza inicial del vínculo o de las interacciones con la madre, así como el progresivo proceso de separación, es decir la elaboración del duelo por el desprendimiento de la madre que implica el destete, tendrán importantes consecuencias psicológicas en la construcción de la personalidad.

En relación a las primeras reacciones emocionales diferenciales, durante el primer año se observan reacciones emocionales en el bebé que no siempre obedecen a una causa determinable, muchas veces no guardan proporción con su causa y son muy lábiles y cambiantes.

Las manifestaciones de cólera y de agresividad son las más frecuentes y aparecen hacia los 2 ó 3 meses cuando las atenciones habituales no se presentan a la hora de costumbre cuando las manipulaciones de su aseo son algo bruscas o no respetan el ritmo establecido, cuando desaparece el adulto que jugaba con él o ante la imposibilidad de obtener el objeto que desea.

Las emociones positivas del bebé se manifiestan hacia los 2 meses, cuando el placer de la sonrisa aparece como reacción emotiva bien diferenciada. Hacia los 6 meses surge la risa ante los cosquilleos o los juegos alternativos de la madre con el bebé (los 5 lobitos... aparecer y desaparecer de la madre: cucú...). A los 8 meses se observan ya reacciones de alegría de sí mismo, como reacción de triunfo ante el éxito de sus acciones, el placer de «ser causa» señalado por J. Piaget, así como reacciones de ternura y afecto ante la madre (el niño que es querido aprende a querer).

2.3.1.2. Del primer al tercer año: desarrollo de la autonomía

S. Freud denominó Anal a esta etapa de la evolución psicosexual, al observar que en ella el placer se obtenía en el interjuego de retención-expulsión esfineriana. La educación higienica, el control de los esfínteres (hacia los 18 meses) y la obediencia son exigencias

que la madre trata de adiestrar en el niño y representa la segunda frustración básica del desarrollo.

Como observa Erikson esta situación representa una lucha entre el niño, que no quiere renunciar a sus ensayos personales de dominio muscular o a la libertad de sus satisfacciones, y la madre que trata de imponer estas exigencias. El niño alterna en la contradicción entre sus deseos de independencia, de ejercer su poder, de afirmarse a sí mismo, oponiéndose a estas imposiciones y sus necesidades de dependencia, de sometimiento a las exigencias maternas.

Finalmente acepta las normas que la madre le impone, renunciando a las satisfacciones inmediatas de sus necesidades para satisfacer a la madre y asegurarse su cariño, y ello se acompaña de una satisfacción diferida, porque el control suele ir acompañado de felicitaciones y muestras de cariño que segurizan al niño. Este proceso de adquisición del dominio esfinteriano tiene sus repercusiones psicológicas concomitantes de gran relevancia en la estructura de la personalidad.

Para H. Wallon el niño en este momento atraviesa una crisis de independencia, de oposición y el deseo de actuar solo es el elemento esencial de la crisis, que facilita el descubrimiento tanto de su Yo como de sus límites, por lo que favorecer estas conductas autónomas facilitará el progreso del desarrollo de su personalidad.

En esta etapa se da un gran progreso en el proceso de independización del niño, el establecimiento de control de esfínteres, la ampliación de sus posibilidades de desplazamiento que le permiten ir-volver y descubrir autónomamente el entorno y el «No» como medio de afirmación de sí mismo y tan característico de esta época, son algunos de los aspectos que indican el progreso en la autonomía.

Las emociones siguen siendo cambiantes y extremas, pero ahora se van desligando un poco del momento inmediato, ya que el niño se va haciendo cada vez más capaz de recordar o anticipar satisfacciones y frustraciones vividas y probables. Puede empezar a entender que una satisfacción puede ser retardada sin por ello ser denegada o que una frustración puede tener compensaciones posteriores.

Ahora puede empezar a compensar las penas y realizar deseos en el terreno simbólico, puede descargar tensiones por medio de la transferencia en el juego y en la palabra: en lugar de gritar o patalear golpea el mueble o regaña a la muñeca. Se ve menos inundado por las emociones, pues aunque aun no las domina, tiene en el juego y en la palabra un refugio contra ellas.

P. Osterrieth («Psicología infantil» 1974) observó que la ansiedad es un fenómeno afectivo dominante en esta etapa del desarrollo del niño y surge:

- como resultado de sus sentimientos de impotencia ante las exigencias de la realidad, de su sentimiento de dependencia así como del miedo a la pérdida del apoyo materno,
- ante las reprimendas parentales que significan para él una disminución de su autoestima: porque el niño se forja la imagen de sí mismo, en función de las imágenes que le reflejan de sí las figuras significativas de su medio. Si son buenos con él, es porque es bueno, si son malos es porque no se merece ser querido, porque no es una persona valiosa,
- por las propias características del pensamiento infantil, que aun diferencia tenuemente el Yo del no-Yo, y por ello en ocasiones siente temores ante la pérdida del afecto de los padres, resultado retaliativo de sus propias fantasías agresivas dirigidas hacia ellos.

Los miedos a los animales, a la oscuridad, a los ruidos, a las personas desconocidas son frecuentes has-

ta los 3 años, para ir decreciendo a medida que el niño va precisando lo real y diferenciando Yo y no-Yo.

2.3.1.3. Del tercer al sexto año: sexualidad infantil y relación triangular

MANIFESTACIONES AFECTIVAS ESPONTANEAS. LOS SENTIMIENTOS DE AMOR, ODIO, CULPA Y REPARACION

El niño de preescolar es muy afectivo y espontáneo, manifestando sus variados estados emocionales. Se halla centrado y orientado básicamente hacia la familia, en la que comienza a adquirir una identidad propia.

Al hilo de una interpretación kleiniana del desarrollo, la de la inglesa D. Rosenbluth («Su hijo de tres años» 1969) podemos señalar el amor, el odio, la culpa y la reparación como sentimientos intensos a los 3 años. Las emociones de amor y odio que se expresan hacia las figuras familiares son muy intensas y extremas: el niño aun está en el proceso de integración tanto de su Yo como de las personas que pueblan su entorno.

Al principio de la vida el niño se vivencia a sí mismo y a las personas parcialmente, por ello cuando la madre le satisface es buena, cuando le frustra es persecutoria y mala; a los 3 meses de vida, no puede vivirla como «Objeto Total» (que implica el reconocimiento de que la madre que a veces le da y otras le frustra es la misma). Hacia los 6 meses se inicia la progresiva integración de la madre y del Yo, que comienzan a ser vivenciados como Objetos Totales.

Todas las experiencias positivas del niño con su entorno favorecerán el proceso de integración, del mismo modo que una realidad muy frustrante hace apelar al niño a primitivos mecanismos de disociación que impiden los procesos de integración.

A los 3 años el niño reconoce a la madre como persona total y por ello cuando siente fantasías agresivas hacia la madre se suscita en él el miedo a perderla, con concomitantes sentimientos de culpa. Surgen como consecuencia de estos, las actitudes de reparación y la besa o regala un dibujo cuando llega a casa, elaborando de este modo sus sentimientos culposos.

Los miedos y temores no son infrecuentes (miedo a los animales, a los objetos, a la oscuridad, a figuras imaginarias...) y en ellos subyacen sus fuertes impulsos instintivos con sus sentimientos de amor y odio. El psicoanálisis ha mostrado que algunas fobias que aparecen en esta etapa están estrechamente relacionadas con fantasías agresivas inconscientes (hacia figuras familiares) que se proyectan y desplazan hacia un objeto, atribuyendo estos sentimientos de odio al objeto (por ejemplo: el perro) que se torna persecutorio.

ACTIVACION DE LA SEXUALIDAD INFANTIL Y CONFLICTO CONCOMINANTE EN LA RELACION TRIANGULAR. EL COMPLEJO DE EDIPO

La sexualidad de manera manifiesta hace su aparición alrededor de los 3 años y está centrada en la genitalidad. La masturbación no es infrecuente, pero progresivamente despertará culpa y se abandonará. El niño descubre las diferencias anatómicas genitales y este descubrimiento tiene grandes consecuencias psicológicas, representando un duro golpe para el egocentrismo infantil, a su creencia de que todo el mundo es como él. Entre los 2 y los 5 años las preguntas sobre el nacimiento, las diferencias anatómicas, la procreación... son innumerables.

El niño descubre que la madre es distinta físicamente que él, que pertenece al mismo grupo del padre, pero en tal comparación no hace sino tomar conciencia de su pequeñez, aunque el compararse con el

grupo de la hermana le da la ventaja de sentirse en el grupo de los «provistos».

En la niña las consecuencias son distintas, se vive en el lado de la madre, vivenciando al padre como al ser prestigioso, objeto de interés y de admiración.

Estos descubrimientos y comparaciones dan a la figura del padre una nueva luz. El padre, que hasta entonces aparecía como satélite de la madre, se convierte en personaje central y figura admirada.

Los problemas afectivos de esta etapa giran en torno a lo que S. Freud y los psicoanalistas han denominado el Complejo de Edipo, que genera en el niño sentimientos de ambivalencia (amor y odio) frente a las figuras parentales, resultado de las tensiones de la situación triangular.

A los tres años, junto a ese descubrimiento de las diferencias anatómicas, se hace patente para el niño que la madre tiene otros afectos que no son él, como el padre o los hermanos a los que vive como rivales. Desea tener a la madre en exclusiva para él (con fantasías sexuales inconscientes subyacentes) y siente odio hacia los rivales. En lo manifiesto, aunque de una forma camuflada, ello se observa en la tendencia del niño a separar a los padres cuando se besan o están sentados juntos... En la niña se opera similar proceso: los deseos de relación exclusiva se dirigen hacia el padre, y la figura de la madre se vivencia como rival.

El niño de preescolar se enfrenta con esta ambivalencia afectiva (querer-odiar a la misma persona), así como los temores que le engendra; por un lado teme perder el amor de los rivales (padre-hermanos...) a los cuales a un tiempo quiere y necesita, y por otro teme el castigo, la retaliación que le pueden acarrear esos sentimientos agresivos frente a los rivales (fantasmaticamente la angustia de castración). Estos miedos hallan su manifestación más violenta en los terrores nocturnos, en las pesadillas, o en los rituales (medios de descarga de la agresividad), que con frecuencia aparecen en esta época, o en miedos al lobo, a las brujas, a animales, o a la oscuridad (la agresividad, los sentimientos de odio proyectados al padre se desplazan al lobo y se atribuyen a ese objeto).

La resolución del conflicto edípico se observa en los siguientes aspectos:

a) Identificación con el padre del mismo sexo: El niño renuncia a los deseos edípicos hacia el padre del sexo contrario. Se manifiesta el mecanismo de la Identificación con el padre del mismo sexo, aspecto que se muestra en la imitación del mismo: el niño imita sus gestos, se pone sus ropas, imita sus actividades...

b) Internalización de las figuras parentales. Gran desarrollo de la Conciencia Moral:

El niño hace cierta interiorización del ser querido al que renuncia, para volver a encontrarlo dentro de sí mismo. El niño interioriza a sus dos progenitores, inhibe sus deseos hacia el progenitor del sexo opuesto y sustituye progresivamente la fusión inicial por una relación interpersonal afectuosa.

Aunque los órganos de control del comportamiento y la adaptación a las restricciones de la realidad comienzan a constituirse con anterioridad a esta fase edípica, con la interiorización de las imágenes parentales se asegura la liquidación del Complejo de Edipo, se interioriza el sistema de actitudes, exigencias y prohibiciones sociales y familiares, y ello marca un momento decisivo en la estructuración de la Conciencia Moral (Super Yo), a través de la cual la moralidad deja de ser extrínseca (las normas o prohibiciones llegan del exterior) y se transforma en intrínseca, es decir las prohibiciones o ideales manan del interior del niño despertando el sentimiento de culpa cuando transgrede las normas del código internalizado.

c) Orientación al mundo exterior:

Al final de la etapa preescolar los deseos edípicos son reprimidos, pasan al inconsciente y se olvidan. El niño en su lucha por mantener estos deseos controlados, cambia su orientación del mundo cercano y familiar hacia el mundo exterior, el de la escuela, los amigos..., poniendo todas las antiguas energías al servicio del aprendizaje y de la socialización con sus iguales.

El modo de vivir y resolver el Complejo de Edipo tendrá un papel decisivo en la evolución ulterior de la personalidad (es otro pilar estructural de la misma), dejando huella en la vida sexual del adulto y en las relaciones afectivas en general.

LA RIVALIDAD FRATERNA

Además de estos problemas afectivos en relación a los padres, no es infrecuente en esta etapa observar la envidia o los celos entre los hermanos. La agresividad se suele manifestar más o menos abiertamente, denigrándolo, negando su presencia, ignorándolo, mediante agresiones físicas o verbales más directas. Los sentimientos de inseguridad que esta situación le crea, se suelen expresar en comportamientos regresivos»...

Facilitar un cambio en el status del niño (el papel del mayor) con una atención desde la valoración positiva, le reasegura y evita el incremento de sentimientos agresivos hacia el bebé, y de los sentimientos de inseguridad subyacentes, así como la disminución de su autoestima.

2.3.1.4. Del sexto al noveno año: La latencia sexual

REPRESION DE LA SEXUALIDAD INFANTIL

A. Freud en su obra «El Yo y los mecanismos de defensa» observa que en el período de latencia entran en juego mecanismos de defensa para prevenir la vuelta de las fantasías sexuales edípicas lo que prueba que inconscientemente algunas de estas fantasías siguen activas, por lo que se puede hablar de represión de los impulsos sexuales que se borran bajo los efectos de la amnesia infantil.

Se da una desexualización y sublimación de estos impulsos que se desplazan hacia nuevos horizones sociales (los sentimientos edipianos se reactivarán de nuevo en la preadolescencia).

La liquidación del Edipo suprime la fijación afectiva excesiva al progenitor del sexo opuesto y libera al niño de la agresividad y del temor hacia el del mismo sexo, subsistiendo el amor permitido, es decir, la ternura, el afecto y el deseo de ser mayor y afirmarse en relación con el sexo al que pertenece.

Se manifiesta menos dependiente del adulto y su Conciencia Moral interiorizada desempeña el papel de guardián contra las amenazas de los impulsos sexuales y agresivos.

EL DESARROLLO SOCIAL E INTELECTUAL ECLIPSAN LA AFECTIVIDAD

El niño de ciclo inicial es afectivamente menos espontáneo y menos sensual que el niño de 4 ó 5 años. Su afectividad se hace ahora más discreta e íntima y empieza a querer de un modo menos egocéntrico.

Busca más un saber y hacer amigos, y sus manifestaciones afectivas se hacen progresivamene más reservadas.

LOS 6 AÑOS: LA LABILIDAD EMOCIONAL

Ahora el mundo le resulta menos claro que en tiempos del egocentrismo integral, y sus emociones siguen siendo extremas, lábiles y ambivalentes. Tan

pronto quiere como odia a la misma persona, tan pronto llora como rie, ora se comporta razonablemente y como un mayor, ora se muestra impulsivo y obstinado.

A los 6 años es menos sensual que a los 3, sin embargo los juegos sexuales se siguen observando en este periodo aunque con un matiz menos erótico y sensual que antes, buscan más un saber, antes que un goce, porque la curiosidad sexual más intelectualizada continua en esta etapa.

LOS 7 AÑOS: LA EDAD DE LA REFLEXION SOBRE SI MISMO

A los 7 se les ha llamado la edad de la calma, de la absorción en sí mismo, ya no se hacen tantas escenas en situaciones de conflictos con los adultos o sus iguales, tiene mayor conciencia de sí mismo. Es la edad de la interioridad, de la necesidad de aislarse en un lugar tranquilo a solas consigo mismo. Ha interiorizado las normas sociales y familiares y aprende a no decir o exteriorizar todo lo que piensa y siente, comienza a guardar secretos y se ven aparecer las primeras mentiras.

A LOS 8 LOS HORIZONTES DEL INTERES SE AMPLIAN

La gran expansión que se opera hacia los 8 años no refrena esta evolución de la interioridad o concentración en sí mismo. Ahora los intereses de los niños se amplian desde el marco de su mundo cercano, a un marco más universal.

En esta edad ya tienen una conciencia clara de las diferencias entre los sexos y se observa una tendencia a la segregación de sexos, en la que se perfilan distintos juegos e intereses.

2.3.2. Formulaciones psicoanalíticas

2.3.2.1. Teoría traumática del juego. El juego como elaboración de experiencias traumáticas. S. Freud (1856-1939)

S. Freud, creador del Psicoanálisis, sin proponerse crear una teoría sobre el juego trata el tema en relación con su tentativa de penetrar en el otro lado del principio del placer, pero abre una vía importante en la comprensión de la naturaleza del juego infantil.

En su obra encontramos la descripción e interpretación del juego de un niño pequeño. En 1909 en el análisis que realiza de la fobia de un niño de 5 años (caso Juanito) interpreta juegos, sueños y fantasías, pero será en 1920, al observar y analizar el juego de su nieto, un niño de 18 meses, cuando plantea los mecanismos psicológicos de la actividad lúdica, los cuales registra en su trabajo «Más allá del principio del placer».

Resumiendo la concepción del juego en S. Freud prodrían extraerse cuatro enunciados:

1. *El juego como elaboración de experiencias traumáticas mediante la repetición simbólica:*

En sus observaciones señala que el juego es fundamentalmente actividad simbólica, en la medida que el niño repite situaciones que ha vivido en la realidad, resaltando de este modo la ficción del juego. Desde su punto de vista, la razón del surgimiento del simbolismo se opera porque el contenido de los símbolos se halla reprimido en el inconsciente.

En 1920 en «Más allá del principio del placer» describe la actividad lúdica de su nieto de 18 meses que consistía en hacer aparecer y desaparecer un carretel

de madera que tenía atado un hilo, fuera de su campo visual, al tiempo que exclamaba con expresión de placer «O-O-O» que podía significar «fort» (fuera) y luego lo hacía aparecer tirando del hilo al tiempo que exclamaba «aquí», encontrando gran placer en esta segunda parte del juego.

En esta actividad lúdica Freud ve un instrumento del niño para dominar sus angustias frente a la separación de la madre. Al jugar podría separarse de la madre sin peligro de perderla, puesto que el carretel volvía cuando él, lo deseaba (madre simbolizada en el carretel), y además descargar fantasías agresivas y de amor frente a la madre sin ningún riesgo, ya que ello no tenía las consecuencias que podía tener en la realidad.

S. Freud supone en este juego la simbolización de una situación traumática para el niño: la marcha de la madre, y que con esa repetición simbólica en la que se hace dueño de la situación (activo lo sufrido pasivamente), se produce la consecuente elaboración de la angustia que estas situaciones impuestas por la realidad le crean y no puede evitar.

Comprendió que el niño no jugaba sólamente a lo que era placentero (repetición de situaciones que le han provocado satisfacción), sino que también repetía al jugar situaciones dolorosas, elaborando así lo que era excesivo para su Yo, y conceptualizó, su Teoría Traumática del juego:

«*Los niños repiten en sus juegos todo aquello que en la vida les ha causado una intensa impresión y de este modo procuran un exultorio a la energía de la misma, haciéndose por decirlo así dueños de la situación*» (pág. 2.513).

Partiendo de estas observaciones postula este carácter elaborativo del juego, a través de él, el aparato psíquico del niño intentaría dominar las excitaciones recibidas, cesándolas por medio del dominio activo sobre el objeto, posibilitando así la ligazón de las excitaciones recibidas.

De este modo los niños elaboran la ansiedad creada por las situaciones difíciles que han experimentado, al manejarlas en el juego activamente, mecanismo que posteriormente conceptualizó su hija A. Freud como «Identificación con el agresor».

2. *Tendencia al placer del juego*

S. Freud se pregunta como puede estar de acuerdo con el Principio del Placer el hecho de que el niño repita como juego un suceso penoso para él, y analiza las estrechas relaciones entre la actitud de repetición y el placer:

«*La única razón de que el niño repitiera como juego una impresión desagradable era la de que a dicha repetición se enlazaba una consecución de placer de distinto género, pero más directa*» (pág. 2.513).

En su opinión la ansiedad del niño en la infancia es muy intensa y es la presión de estas ansiedades tempranas la que le pone en movimiento la compulsión a la repetición, mecanismo estudiado por él, en el dinamismo de la transferencia y en el impulso a jugar, y atribuido a los contenidos inconscientes; mecanismo normal de la vida anímica y elemento fundamental y más primitivo que el principio del placer al que sustituye.

3. *El juego como disfraz de la líbido, realizador de deseos y vía de descarga de la vida pulsional infantil*

Para S. Freud el juego es la realización de deseos. Así el mundo lúdico representaría un espacio mental

donde los objetos interactúan, en el que se puede dar la descarga de impulsos que en la relación con personas directa sería imposible, siendo la vida pulsional infantil la que se despliega en el juego (es decir, los impulsos sexuales y agresivos):

«*El arrojar el objeto de modo que desapareciese o quedase fuera podría ser asimismo la satisfacción de un impulso vengativo contra la madre por haberse separado del niño*» (pág. 2.512).

Así, observa este carácter sustitutivo del juego cuando señala que el juego de desaparición y retorno de los objetos le permite por un lado renunciar a una satisfacción instintiva, no oponiendo resistencia a la partida de la madre y por otro satisfacciones desviadas de impulsos reprimidos de venganza contra la madre por separarse de él, pero sin las consecuencias de hacerlo en la realidad.

Desde este enfoque, el juego actuaría como disfraz de la líbido teniendo por ello una función catártica.

En 1900 considera que la utilidad del juego consiste en realizar mediante estas satisfacciones desviadas una verdadera catarsis, así las situaciones que ofrecen los juegos dan a la líbido la ocasión de expresarse y desplegarse, pero más adelante, en 1920 destaca el carácter de elaboración del juego por el mecanismo de simbolización y por la repetición, siendo esta la primera vez que se formula el valor terapeútico del juego infantil.

La teoría psicoanalítica del juego inspirada en los mismos principios evolucionistas que las teorías de la recapitulación (S. Hall) y la teoría de la anticipación funcional (K. Groos) se les opone en sus aplicaciones. En lugar de ser como para las teorías precedentes una expresión de la función, son su camuflaje o disfraz; para Freud los juegos son, junto con las manifestaciones neuróticas y los sueños, disfraces de la líbido.

4. *El motor del juego es el deseo de ser mayor*

Al analizar el deseo subyacente o el motor de la actividad lúdica infantil, opina:

«*Todo juego infantil se halla bajo la influencia del deseo dominante en esta edad: el de ser grandes y poder hacer lo que los mayores*» (pág. 2.513).

Sus observaciones y enunciaciones teóricas en el marco de la psicología clínica vienesa, fueron influyentes en divesos grados en muchas investigaciones entre las que se podrían destacar la de K. Bulher, F. Buytendijk, J. Piaget, M. Klein o A. Freud entre otros.

A partir de sus descubrimientos se comprende que pese a que el niño no puede expresarse totalmente con palabras, lo hace en un lenguaje preverbal, a través de sus dibujos o juegos, y que accediendo al significado latente de estos, se alienta la esperanza de «recrear» el método psicoanalítico a niños de corta edad. En esta línea A. Freud (1927) y M. Klein (1932) aunque desde diferentes puntos de vista intentaron sistematizar un método de análisis en niños, y aunque partiendo de la tesis freudiana de que el juego infantil es simbólico y es interpretado en el espíritu de la sexualidad infantil, realizan una diferente valoración del juego en el análisis.

2.3.2.2. El juego como función sintética del Yo. E. Erikson

E. Erikson (EE.UU.) integra el psicoanálisis clínico y la antropología cultural, deduciendo nuevos aspectos del desarrollo. Por un lado la influencia de factores psicosociales y socioculturales en el desarrollo del Yo y por otro el desarrollo de la Identidad, viendo ésta como una sucesión de etapas diferenciadas entre las que existen periodos de transición (crisis evolutivas) y conceptualizando 8 crisis psicosociales o etapas del desarrollo en la Identidad hacia la síntesis del Yo.

Este representante del Psicoanálisis Culturalista, en su obra «Infancia y Sociedad» (1950) expone sus conclusiones sobre el estudio del juego infantil.

1. FUNCION DEL JUEGO: ALUCINAR UN DOMINIO YOICO

Desde su punto de vista, el juego es una función del Yo, un intento de sincronizar los procesos corporales y sociales con el sí mismo. Poniendo el énfasis en la necesidad yoica de dominar las diversas áreas de la vida, en especial aquellas en que el individuo encuentra que su sí mismo, su cuerpo y su rol social son incompletos y aún están rezagados, propone:

«*El propósito del juego consiste en alucinar un dominio yoico, no obstante, también practicarlo en una realidad intermedia entre fantasía y el mundo real*» (pág. 190).

Además Erikson observa con los demás psicoanalistas el papel del juego en la elaboración de la ansiedad infantil, al señalar que el niño juega a hacer algo que en realidad le hicieron a él (tornando activo lo sufrido de forma pasiva en sus juegos dramáticos o de rol).

A fin de considerar el problema de la ansiedad examina el placentero juego de construir y destruir una torre frecuente en los niños, que interpreta como la simbolización de la experiencia no muy distante de súbitas caídas en el momento mismo en que ponerse de pie sobre sus piernas vacilantes proporciona una perspectiva nueva de la existencia.

Por un lado el placer de construir (obligar a la torre a permanecer de pie) y por otro el de destruir (disfrutar haciendo que se caiga), que promueve además el sentimiento de ser fuerte (al menos hay algo más débil que él).

Parafraseando a S. Freud ha llamado al juego el camino real para la comprensión de los esfuezos que el Yo infantil realiza con el fin de lograr una síntesis, siendo además una capacidad del Yo para encontrar recreación y autocuración en la actividad lúdica.

E. Erikson propone una teoría en la que el juego del niño es la forma infantil de la capacidad humana para manejar la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y para dominar la realidad mediante el experimento y el planteamiento:

«*Al reconstruir la situación modelo, compensa sus fracasos y fortalece sus esperanzas, anticipando el futuro bajo el punto de vista de un pasado corregido y compartido*» (pág. 200).

2. ESFERAS DEL JUEGO: AUTOESFERA, MICROSFERA Y MACROSFERA

En su investigación describe 3 esferas del juego infantil:

a) Juego autocósmico o autoesfera

El juego del niño comienza y se centra en su propio cuerpo, consiste al principio en la exploración por repetición de percepciones sensuales, sensaciones kinestésicas, vocalizaciones, etc... Y luego el niño juega con personas y objetos accesibles (puede fingir que llora para ver cual es la longitud de onda que resulta más eficaz para provocar la aparición de la madre, o bien dedicarse a realizar excursiones experimentales en el cuerpo de aquella y en las saliencias y orificios de su rostro...), viendo en estos juegos los primeros ejes de orientación del niño en el mundo:

«*Esta es la primera geografía del niño, los mapas básicos adquiridos en ese interjuego con la madre se conservan sin duda como guías para la primera orientación de «"Yo" en el mundo*» (pág. 198).

b) Microesfera

Es decir, el pequeño mundo de juguetes susceptibles de ser manipulado en el juego solitario. Este es un puerto que el niño establece para volver a él cuando su Yo necesita reparaciones. Es el primer contacto con el mundo de las cosas, mundo que tiene sus propias leyes. A menudo la microesfera lo induce por seducción a una expresión desprevenida de temas y actitudes peligrosos que despiertan ansiedad, desorganizando su juego.

E. Erikson descubrió que cuando el niño resulta atemorizado o desilusionado en la microesfera, puede hacer una regresión a la autoesfera, pero que si el primer contacto con el mundo de las cosas es exitoso, el placer de dominar los juguetes se asocia con el dominio de traumas que se proyectaron en ellos y con el prestigio obtenido a través de este dominio.

c) Macroesfera

Posteriormente cuando el niño entra en el preescolar, el juego llega a la macroesfera, el mundo compartido con los otros; al principio esos otros son tratados como cosas, inspeccionados, atropellados y obligados a desempeñar el papel de «caballitos».

Este analista infantil, llama la atención sobre el hecho de que el aprendizaje es necesario para descubrir qué contenido lúdico potencial puede admitirse sólo en la fantasía o juego autocósmico, qué contenido puede representarse exitosamente sólo en el mundo microcósmico de los juguetes y las cosas, y qué contenidos pueden compartirse con los otros; y que cuando se aprende esto, cada esfera adquiere su propio sentido de realidad y dominio.

Basándose en sus observaciones clínicas, descubre que durante un periódo bastante prolongado, el juego solitario sigue siendo un puerto indispensable para la reparación de las emociones destrozadas después de los periódos de tormentas en los mares sociales. El niño introduce en el juego solitario preparado por él, todos los aspectos de su Yo que han resultado más dañados, señalando así el valor terapeútico del juego.

3. JUEGO Y CURACION

Erikson considera al juego como la actividad terapeútica por exclencia de la infancia, y en sus descripciones de casos ofrece buenos ejemplos del modo en el que el yo infantil inundado por el temor puede recuperar su poder sintetizador a través de la posibilidad de entrar y salir de la situación lúdica.

En estos episodios ilustra la tendencia autocurativa del juego espontáneo y que conlleva la idea de que la terapia y el diagnóstico a través del juego pueden ayudar al niño a ayudarse a si mismo:

«*El acting out a través del juego es la medida autocurativa más natural que ofrece la infancia*» (pág. 200).

Cuando los niños son más mayores la conversación va reemplazando el juego (los adultos que han sufrido algún trauma tienden a resolver su tensión hablando del asunto), sin embargo en ocasiones unas pocas horas de juego sirven para informarnos sobre cuestiones que el niño no puede aun verbalizar.

Su investigación, además de ilustrar con ejemplos esta tendencia autocurativa del juego espontáneo de los niños, ha llamado la atención sobre su papel como temprana fuente para el sentimiento de identidad.

2.3.3. Juego y crecimiento de la personalidad infantil

Las dificultades forman parte integral del proceso de crecimiento en todo individuo. Para que el niño supere las fases sucesivas hay que darle la oportunidad

de que exprese la totalidad de sus fantasías confusas, temores e interpretaciones y concepciones erróneas, y esta oportunidad se la ofrece el juego.

El juego no es sólo el medio por el cual el niño llega a descubrir el mundo, es sobre todo la actividad que le permite alcanzar equilibrio psíquico en los primeros años de vida. En sus actividades lúdicas el niño externaliza las diferentes tendencias de su vida psíquica interna y las lleva a un cierto grado de autonomía y gradualmente aprende a relacionar sus fantasías más profundas y primitivas con el mundo ordenado de elaboraciones reales.

Aunque no de manera exclusiva, los estudios psicoanalíticos son los que más han analizado las vinculaciones entre la actividad lúdica del niño y su desarrollo afectivo-psicosexual. En este apartado desarrollaremos a modo de integración conclusiva, algunas de las vinculaciones que en mi opinión relacionan el juego y el desarrollo afectivo y emocional del niño.

1. EL JUEGO COMO FUENTE DE PLACER

En las observaciones previas ya señalamos la tendencia al placer del juego, incluso la de los juegos simbólicos en los que los niños repiten experiencias que les han resultado penosas en la realidad, pero además los juegos como todas las actividades creadoras generán satisfacción emocional, confianza y seguridad.

El niño se siente insignificante frente al poder del adulto, pero el mundo del juego le permite ampliar los horizontes de sí mismo, superar los límites rígidos en ocasiones que las circunstacias le imponen, porque en él puede representar figuras poderosas, puede invertir el rol de su vida real (el niño agresivo que toma roles bondadosos, el que soporta una educación autoritaria puede hacer de padre autoritario, al que se le exige una conducta madura puede tomar el rol de bebé...).

El juego es siempre fuente de placer, placer sensoriomotor, placer de ser causa y provocar efectos, placer de crear, placer de destruir, placer de hacer lo prohibido... y potencia el desarrollo de la capacidad de goce del niño.

2. EL JUEGO PERMITE LA REALIZACION SIMBOLICA DE DESEOS PROHIBIDOS DE SATISFACER EN LA REALIDAD:

En el juego se pueden actuar papeles o roles que serían censurados si el niño los actúa en el plano de lo real. El deseo de ser madre (juegos de madres e hijos), de exploración sexual (juegos sexuales del médico y el paciente), de ser omnipotente como el adulto (rol de Superman, o Batman...), de decir mentiras (juegos de la mentira oculta) la necesidad de exploración de los productos de su cuerpo (Dactilopintura, barro...) pueden satisfacer simbólicamente a través del juego.

3. EL JUEGO ES ELABORACION DE LA ANSIEDAD NORMAL DEL NIÑO PROVENIENTE TANTO DE FUENTES EXTERNASCOMO INTERNAS

Gracias a la capacidad de simbolizar (representar «como si») y proyectar (poner fuera lo de dentro), el niño expresa sentimientos, conflictos, preocupaciones, miedos, deseos, fantasías... que elabora mediante la repetición simbólica. Para M. Klein («Psicoanálisis de niños» 1932) que desarrolló una técnica de ludoterapia infantil, el juego es la forma que tiene el Yo infantil (aun débil y poco integrado) para elaborar la ansiedad normal, proveniente tanto de experimentar realidades dolorosas para él, como de sus propios miedos instintivos.

3.1. *Elaboración de experiencias traumáticas mediante la repetición simbólica:*

Este papel del juego fue puesto de manifiesto por S. Freud al señalar que el juego del carretel le permitía

al niño sobrellevar el displacer y la angustia que le provocaba la desaparición de la madre (el carretel simboliza el cuerpo de la madre, y el niño podía realizar activamente lo que sufría habitualmente de forma pasiva, es decir la desaparición y el retorno del objeto amado). Reconocemos aquí sin dificultad las premisas del juego del escondite que entusiasma a los niño de todas las edades, así como todos los juegos de esconder y encontrar que observamos desde los primeros meses de la vida.

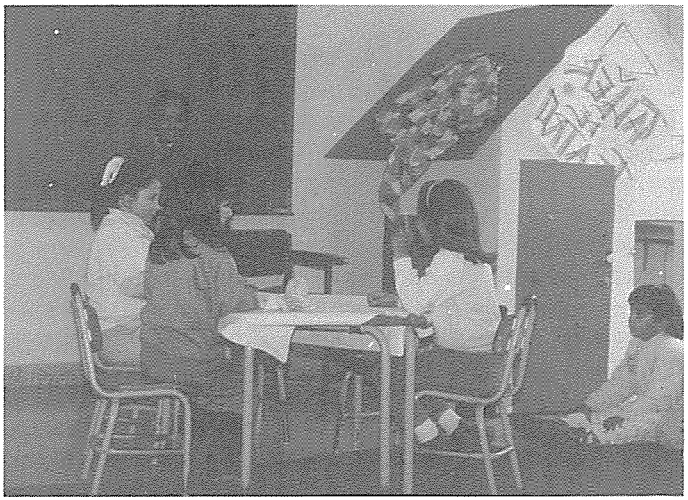
Ante una situación de pérdida vemos al niño jugando a que alguien murió, después de haber sido operado juega a operar al compañero, habiendo sido castigado juega a castigar a su muñeco. De los 4 a los 7 años contemplamos como ensayan los papeles del maestro y alumno en todas las formas posibles para llegar a dominar la experiencia ansiógena de la entrada en la escuela (los adultos hacemos lo mismo a través de la palabra, contando repetitivamente los detalles pormenorizados de la operación que hemos sufrido como medio de descargar la ansiedad que esta situación nos ha creado).

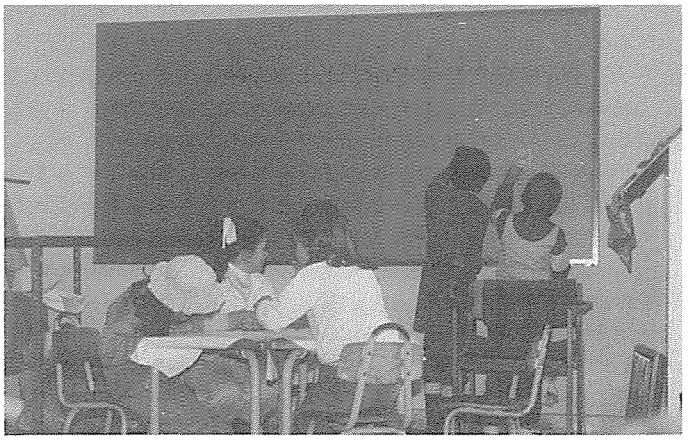
De este modo el niño elabora por el juego su propia experiencia, las experiencias positivas (representaciones de experiencias que han sido agradables para el niño como un día de fiesta o una excursión con sus padres), pero también las experiencias que han sido excesivas para su aparato psíquico son asimiladas a través de esta repetición simbólica, que le posibilita además la descarga de la tensión emocional producida por esas experiencias.

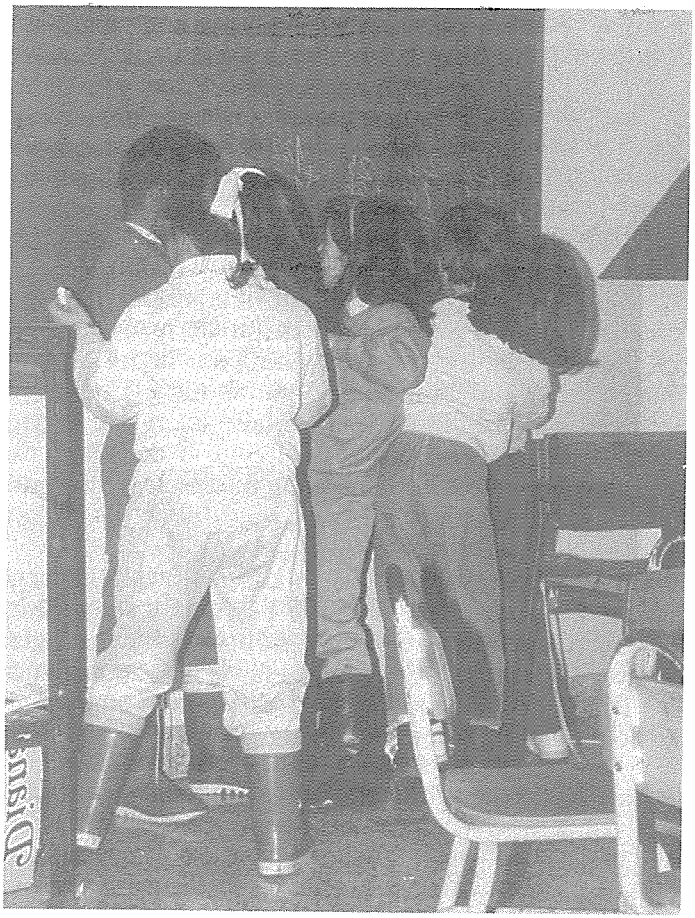
Iván a los 7 años había sido informado de que iba a ser objeto de una intervención médica relativa a un problema de vegetaciones. Aquella tarde y durante varios días en sus juegos llevaba a las muñecas (sus hijos) al médico al que informaba sobre los síntomas que tenían sus hijos y pedía información precisa sobre los procesos a los que él mismo iba a ser sometido en una fecha próxima (eran los muñecos los que tenían que ser sometidos a la operación).

En este juego representaba una madre buena preocupada por las dificultades de sus hijos, al tiempo que procuraba obtener clara información sobre su futura

Representación expontánea de una clase de matemáticas.
El «como si» como instrumento de elaboración de la ansiedad que genera el mundo escolar.
Grupo de niños de 7 añosde edad.







operación. Sus preguntas al médico (papel que me adjudicó) no estaban exentas de un fondo de ansiedad. Era muy evidente que a través de este juego estaba tratando de recoger información clara sobre lo que iba a suceder en la operación. A través de este juego Iván se estaba preparando para esta situación ansiógena que iba a tener que enfrentar, tratando de disminuir la ansiedad por las expectativas de esta.

3.2. *Canalización de la vida pulsional infantil*

En el juego se expresan y satisfacen sustitutivamente los impulsos sexuales y agresivos:

El juego es un instrumento que permite la expresión y satisfacción sustitutiva de los impulsos primitivos infantiles; por ello, el niño que puede simbolizar y dramatizar reprime menos que el niño que tiene dificultades o inhibiciones para jugar.

a) Impulsos agresivos

Retener la agresividad de la ambivalencia normal es siempre causa de displacer, y ésta encuentra un canal de expresión y satisfacción simbólica a través del juego.

En opinión de J.V. Arfouilloux («La entrevista con el niño» 1977), la agresividad del niño cuando está integrada no puede expresarse directamente contra los seres cercanos, sino de forma inconsciente a través del fantasma que subyace a su actividad lúdica.

Así, manejando una pistola imaginaria un niño de 4 años amenaza a su padre; esta forma de agresividad es fácilmente aceptada por el padre y por el niño, y al niño le resulta necesaria para atravesar la crisis que atraviesa en su organización edípica.

Se podrían multiplicar los ejemplos de las diversas formas bajo las cuales el juego utiliza las tendencias agresivas como en los combates de arma blanca, en los juegos de pistoleros, castigando a la muñeca, golpeando o cortando la plastilina, en los juegos con música y movimiento, en el interjuego de construir-destruir, clavando, rompiendo papel, martilleando, imitando animales salvajes... Todos estos juegos permiten la satisfacción simbólica de los impulsos agresivos sin sentimientos de culpa, liberándole de la tensión concominante que estos sentimientos despiertan.

Igualmente, el intercambio de refuerzos positivos en la interacción lúdica, promueve también el control y la disminución de la agresividad.

Por ello podemos afirmar que es necesario permitir a los niños la expresión del resentimiento, la agresividad y el negativismo. Si el adulto no puede aceptar estos sentimientos y no proporciona salidas adecuadas para ellos, obliga al niño a buscar formas indirectas o bien lo obliga a ocultarlos. A través de las actividades lúdicas un niño exhibe a menudo sus inseguridades internas, y cuando estos temores salen a la superficie, el educador tiene la oportunidad para ayudar al niño a hacer algo positivo con respecto a ellos.

b) Impulsos sexuales:

M. Klein (o.c. 1932) otorga al juego un lugar preponderante en la lucha contra la angustia movilizada por las pulsiones sexuales. Las relaciones entre masturbación y juego fueron evocadas por ella, interpretando el juego en sus análisis como la expresión directa de fantasías masturbatorias, es decir como un equivalente de la masturbación.

Los estudios psicoanalíticos descubren a través de la experiencia clínica, que los niños simbolizan en sus juegos sus experiencias orales (juego de comiditas...), anales (juegos con agua y tierra) y genitales (animales que pelean, coches que chocan, juegos de meter-sacar, juegos sexuales del médico y el paciente los cuales generan gran excitación).

A. Aberastury psicoanalista de orientación kleiniana, en su trabajo «Aportaciones al psicoanálisis de niños» observa la sublimación de las fantasías genitales que se opera a través del juego:

«*La actividad lúdica permite también la elaboración de conflictos en relación con actividades genitales y las fantasías edípicas concomitantes mediante la actuación motora*» (pág. 185).

Los deseos genitales, que adquieren pujanza entre los 3 y los 5 años, pueden canalizarse en los juegos padres-madres, del doctor y de la enfermera, de los novios, satisfacen además sus necesidades de tocar, de mostrarse, de ver y de ser vistos.

Las fantasías que se expresan y elaboran en muchos juegos infantiles gravitan alrededor de lo que sucede en la alcoba de los padres, y alrededor de las diferencias sexuales que tanto preocupan al niño. Esta curiosidad sexual infantil en relación al misterio de la procreación, de la maternidad, del coito o del placer sexual, se expresa en el significado inconsciente de estos juegos infantiles.

A. Arfouilloux (o.c. 1977) considera que el juego puede ser a la vez un modo de descarga de las pulsiones sexuales y una representación simbólica del acto sexual, al observar que los juegos sexuales sobre todo los de los niños pequeños van desde la exhibición de sus órganos genitales al simulacro de la cópula.

En una escuela de un pueblo pesquero guipuzcoano donde tuve la oportunidad de colaborar con dos educadoras de preescolar y de ciclo inicial pusimos en marcha una experiencia psicopedagógica con juego dramático, en la que cada subgrupo de niños de 6-7 años elegían autónomamente sus temas, organizaban el argumento y construian los materiales para la posterior representación. En algunas de estas escenificaciones pudimos observar las sombras de esta curiosidad sexual.

En este sentido recuerdo especialmente una dramatización que por azar tuve la ocasión de filmar, en la que se representaba el proceso de la vida, la relación de una pareja de novios, su boda, sus relaciones sexua-

les y el nacimiento de su hijo, con el parto en el hospital incluido. En estos juegos la curiosidad, la intriga, la representación de la información sexual disponible, así como la excitación sexual estaban presentes, y pensamos que con probabilidad serían más frecuentes a nuestros ojos si no fueran objeto de reprobación por parte de los adultos cuando aparecen.

Así, de una forma más o menos directa el jugar a padres y madres, al juego de médicos... proporciona satisfacciones más aceptables para la censura, pero no limitan menos la exploración, y la manipulación del cuerpo. La excitación que suele acompañar a estos juegos se observa con claridad, pero como ya introducen un elemento de simbolización que deriva una parte de la excitación sexual, permiten por ello una cierta elaboración mental.

En relación a los elementos señalados a este respecto podemos concluir que a través de las actividades lúdicas el niño transforma en placer las angustias y tensiones normales de la evolución infantil, porque le permiten vencer realidades dolorosas así como elaborar y sublimar sus impulsos instintivos, porque el niño puede descargar en el juego sus impulsos de amor y odio sin hacer peligrar su relación con las personas en la realidad. El juego le hace posible una prueba de realidad, en él la imaginación se comunica con la realidad, es un puente entre fantasía y realidad.

4. EL JUEGO COMO INSTRUMENTO DE CONTROL DE LAS EMOCIONES INTENSAS Y APRENDIZAJE DE SOLUCION DE CONFLICTOS

En el juego se expresan simbólicamente los miedos y las preocupaciones que se repiten una y otra vez en un intento de reexperimentar y por tanto resolver actuando la situación conflictiva. En el juego el niño llega a controlar de manera más flexible sus sentimientos porque puede llegar a experimentar emociones reales en un contexto protegido. Al jugar el niño desplaza al exterior sus miedos y los domina mediante la acción.

Los miedos normales en estas etapas del desarrollo, miedos a los fantasmas, a las brujas, a la oscuridad, a los ruidos fuertes, a los animales... son jugados por el niño de forma espontánea. La dramatización de estos roles, ser la bruja, el fantasma o el dragón estimula la superación del miedo que estas figuras imaginarias le crean.

No es nada infrecuente ver jugar a los niños a asustarse, se encierran en una habitación, apagan la luz, alguien hace ruidos o aparece un fantasma con una sábana blanca por encima, hacen como que se asustan, gritan excitados y terminan riendo con gran placer («el como si» del miedo). Estos juegos de miedo tienen un papel importante en la superación de los miedos infantiles.

Además de controlar sus emociones, el niño aprende a solucionar conflictos; en los juegos de rol dramatizan en muchas ocasiones conflictos (el niño que se mancha la ropa en una excursión y teme la reprimenda de la madre, el niño que se pierde en el bosque, la enfermedad... fueron algunos de los temas interpretados por estos grupos compuestos por niños de 5 a 7 años, en esa experiencia que realizamos con el juego dramático libre) conflictos que resuelven con diferentes finales. Y en este ensayar distintas posibles soluciones ante un conflicto, la propia vivencia del niño y las condiciones del conflicto se modifican.

5. EL JUEGO CONTRIBUYE EN EL PROCESO DE IDENTIFICACION CON EL ADULTO Y EN LA IDENTIFICACION PSICOSEXUAL

En el juego de dramatización de roles (hace que barre, que cocina, que arregla el coche...), y en los

juegos de muñecas (las viste, da de comer...), los niños reproducen las relaciones entre los adultos del mundo cercano familiar, escolar y social que les rodea, y ello contribuye en el proceso de identificación con el modelo del adulto.

Un papel que siempre está presente es el doméstico, aprendido de sus propios padres, y este elemento de la mímica resulta obvio para los padres por los gestos característicos e incluso los sonidos o frases que reconocen como propios.

Los juegos sexuales que hemos mencionado observables desde los 4 años, así como los juegos con los muñecos que realizan los niños desde los 12 meses y a lo largo de toda la infancia (a los dos años los viste, da de comer, castiga , a los 3 el muñeco se convierte en el alter ego del niño, a los 5 les prepara la comida o realiza con ellos juegos de acción y conquista...) contribuyen al proceso de constitución progresiva de la identidad sexual y al conocimiento anatómico, en ellos se opera el mecanismo de identificación en el que los niños se identifican con lo masculino y las niñas con lo femenino.

Los juegos sexuales (a los novios, a padres-madres, a los médicos, a la boda...) son característicos y frecuentes en el estadio genital (3-5 años) traduciendo la atención que presta el niño a los órganos sexuales. De acuerdo con N. Dallayrac que ha estudiado los juegos sexuales en la infancia («Los juegos sexuales de los niños» 1972) pensamos que estos juegos son juegos de información anatómica (conocimiento del cuerpo), y de exhibición, de observación, y que satisfacen la curiosidad sexual normal de los niños a esta edad.

Estos juegos que son la norma entre los niños, sobre todo en el periódo edípico, son necesarios y contribuyen al buen desarrollo, porque tienen un lugar importante en el proceso progresivo de la constitución de la identidad sexual, porque permiten la canalización de las fantasías genitales así como la satisfacción de sus necesidades de tocar, de mostrarse, de ver y de ser vistos.

El período de latencia es más mudo en el plano de las manifestaciones sexuales, porque el impulso sexual se sublima manifestándose la curiosidad en el terreno intelectual (adquisiciones y éxito escolar), sin embargo y aunque en menor medida seguimos observando algunos de estos juegos sobre todo al principio de esta etapa.

Esta sexualidad infantil tiende a una satisfacción erótica pero no es «pensada» en oposición a la sexualidad del adulto; los juegos sexuales tienen su origen en la curiosidad y son juegos porque a pesar de todo como indica Dallayrac no tienen una finalidad precisa.

También los juegos con las muñecas y los ositos tienen un papel en el desarrollo del conocimiento del cuerpo, y en el aprendizaje de papeles sexuales adecuados. El aprendizaje de la maternidad y de la paternidad comienza en estos juegos con las muñecas, las cuales serán objetos de amor y de malos tratos, traduciendo todas sus experiencias biológicas en ellos.

A los 5 años la niña juega con muñecas, les prepara la comida, sirve el café o finge relaciones sociales con lo que inicia el aprendizaje de los rasgos femeninos con los que busca identificarse con la madre, a la que pide sus ropas para disfrazarse, a la que imita en sus gestos o palabras.

En el niño se observan con menor frecuencia los juegos con las muñecas (aunque en ocasiones realiza las mismas actividades con los ositos) pero parece claro que ello se debe más a la situación sexista de la sociedad adulta (los adultos suelen manifestar directamente al niño que ese es un juego de chicas) que por la ausencia de tendencia a este juego por parte del niño.

A los 6 años, Carlos mostraba ante sus iguales un comportamiento manifiestamente «masculino» reprobando los juegos con las muñecas como juegos de niñas. Sin embargo en un contexto protegido (en situación de juego libre en la consulta) solía realizar este tipo de juego con los muñecos, llevándolos a pasear, al médico, o castigándolos por haberse portado mal.

A los 5 años observamos que los niños prefieren juegos de conquista, de acción para los que cogen objetos del padre, usando sus expresiones, y estos también tienen un papel en el proceso de identificación sexual.

Sin embargo y en relación a la polémica del juguete sexista, tenemos que plantear con S. Hegeler («Como elegir los juguetes» 1965) que si jugar con muñecas ayuda a que las niñas sean buenas madres, debemos de dejar que los niños tengan también su oportunidad de ser buenos padres.

En conclusión podríamos señalar que el juego es un instrumento fundamental en el crecimiento o desarrollo de la personalidad integral del niño, porque:

- Contribuye al desarrollo y a la integración de los rasgos de su personalidad, favoreciendo el sentido de la autonomía o independencia del niño. En el juego del rol el niño se sumerge en la totalidad de su personalidad, facilitando la expresión y la desinhibición de la misma.

- La función suprema del juego es contribuir al equilibrio psíquico del niño. Promueve el equilibrio emocional y afectivo porque posibilita la catarsis de las tensiones infantiles y porque el juego le permite aliviar las tensiones de tener que interrrelacionar y a la vez tener que mantener separados el mundo interno y el mundo externo.

La actividad lúdica infantil revela de este modo su

Juegos simbólicos con la muñecas de una niña de 2 años, 10 meses las de de comer como una madre, las enseña como si fuera la maestra. Expresión de experiencias vividas y fantasía.

importante papel preventivo y psicoterapeútico en relación a la salud mental infantil.

Por ello es importante que introduzcamos en la escuela este tipo de actividades lúdicas de «como si» para afrontar las temáticas que preocupan o desean los niños (juegos simbólicos como el de la bruja, juegos espontáneos en el rincón de las muñecas, el rincón de la casa...), para posibilitar la expresión simbólica de las fantasías infantiles.

2.4. CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO SOCIAL

2.4.1. Evolución de la sociabilidad de 0 a 8 años

2.4.1.1. El primer año de vida

ESTADIO PREOBJETAL (0-3 meses):

Durante las primeras semanas el niño no hace diferenciación alguna entre las personas, ya que éstas aun no tienen para él consistencia ni unidad. Hacia los dos meses empieza a conceder más atención al mundo que le rodea y se interesa especialmente por el rostro humano; a los tres meses éste provocará la sonrisa del niño (el primer organizador señalado por Spitz).

ESTADIO DEL OBJETO PRECURSOS
(3-7 meses):

Este objeto precursor es el rostro humano y es precursor porque el niño aun no reconoce el rostro de una persona determinada, es sólo una señal, no es un objeto real que se distingue por sus cualidades específicas. Es sólo una gestalt, una estructura que se caracteriza por su forma. Esta gestalt-señal se elabora gracias a la relación con la madre; el objeto precursor constituye un estímulo constante que provoca la aparición de la sonrisa, que es una respuesta social de placer. Entre los cuatro y los seis meses la sonrisa del niño se hace más selectiva no se produce sino por los rostros que le son familiares y particularmente por el de la madre, y frente a las caras extrañas se inhibe. Esto indica que los rostros familiares tienen consistencia propia y que comienzan a ser diferenciadas de los otros.

En este momento hay un despertar de la sensibilidad social, al bebé le agrada la compañía y ensaya medios para atraer la atención de su entorno.

ESTADIO DEL OBJETO REAL
(de los 8 meses en adelante):

De los 6 a los 8 meses la percepción se hace diacrítica, ya no sonrie ante cualquier cara, sólo a las conocidas, y ante los extraños el niño llora. Esta diferenciación permite la transición a la relación de Objeto Real. Distingue a la madre entre las otras personas, siente que le cuida, alimenta... y cuando ella no está siente temor e inseguridad. Esta angustia es lo que Spitz ha denominado la angustia del octavo mes (el segundo organizador), temor que se halla relacionado con la idea por parte del bebé de que sus impulsos agresivos hayan dañado a la madre en su ausencia porque el bebé comienza a reconocer que sus fantasías agresivas y amorosas van dirigidas a la misma persona, es decir la madre, que al mismo tiempo quiere y necesita (reconocimiento del Objeto Total en M. Klein).

La dimensión de lo desconocido toma cuerpo y se precisa. El niño conoce la seguridad y la confianza en el círculo familiar, y este segundo organizador va a dar lugar a nuevas facultades:

- A través de la individualización de la madre el niño comineza a reconocer a otras personas y a formar nuevas relaciones sociales.

- Comprende el saludo y se desarrolla la capacidad de imitarlo y devolverlo.
- Comienza a entender las prohibiciones.
- Empieza a participar en juegos sociales (devuelve la pelota...).

En este proceso de diferenciación e independización hay un gran porcentaje de imitación. Ahora la madre incitará al niño a que la imite. Este nuevo papel que asume la madre es tan importante como lo fueron antes sus cuidados. El desarrollo de la relación objetal es imprescindible, porque la evolución física y psíquica va a depender de este proceso.

Al lado de estos progresos espectaculares en las relaciones con los adultos, observamos la relativa escasez de relaciones con sus iguales. El niño pequeño puede sentir admiración por el hermano mayor, sin embargo sus iguales no parecen despertar en él demasiado interés.

Ch. Buhler ha observado que, aunque no siempre, a la edad de seis meses los contactos sociales con sus iguales son esencialmente negativos, el bebé trata a sus iguales como a objetos, los empuja, manipula, les arrebata los juguetes que le interesan, sin concederles demasiada atención. Hacia los nueve meses empieza a tomar en mayor consideración al compañero, pero habrá que esperar varios meses aun para que se establezcan contactos diferentes de los agresivos.

2.4.1.2. Del primer al tercer año

Durante el segundo año se observa un aferramiento del niño a su madre, una necesidad de asegurarse su adhesión y su presencia, rechazando los cuidados de otros. Toda esta iniciación del proceso de socialización se realiza en torno a la madre, la cual procura seguridad, y este proceso es de suma importancia para el ulterior progreso, porque el no niño puede desligarse sino en la medida en que está seguro de sus vínculos.

A medida que crece va perdiendo esta relación simbiótica con la madre y la ve cada vez más como un Objeto exterior y separado de él (pese a que sigue en una posición adualista, aun los límites Yo/no-Yo no están bien establecidos). Por ello, el miedo a la pérdida del apoyo materno y las satisfacciones que provienen de él, toma cuerpo.

Por otro lado, en este proceso de crecimiento va conociendo un nuevo aspecto del adulto: el que dicta exigencias y prohibiciones e incluso castiga. Se inicia la educación del control de los esfínteres, de hábitos higiénicos, y las restricciones repecto a los objetos del mundo exterior (no toques este jarrón...).

Por ello se impone en el niño una dualidad, una contradicción entre la conformidad o la oposición, entre la satisfacción y la afirmación de sí o el control de los impulsos en función de las exigencias del ambiente.

H. Wallon en «Los orígenes del carácter en el niño» (1949) subraya el aspecto positivo al mostrar que la rebeldía propia del niño de esta edad se trata esencialmente de «una crisis de independencia», que marca todavía la dependencia del niño respecto a otro. El elemento esencial de la crisis parece ser el deseo del niño de actuar solo y proceder por sí mismo.

Este deseo de hacer solo, de hacerlo él mismo entra en la perspectiva del descubrimiento del Yo y del estudio de sus propios límites.

Al observar las interacciones sociales con sus iguales vemos que buscan a los otros y encuentran placer en estar juntos dos o tres niños, manifestando sensibilidad a la presencia de otros, pero aun cada uno se dedica egocéntricamente a su actividad particular.

2.4.1.3. De los tres a los seis años

Pese a que el niño durante este periódo sigue orientado a la familia y atribuye gran importancia a las relaciones que se dan en el seno familiar, durante el transcurso de la etapa los otros niños que tiene a su alrededor adquieren gradualmente figuras de compañeros de juego, participantes cada vez más indispensables, pasando de una actitud de «cada uno para sí» y de espectador de la actividad de otro a interacciones sociales aunque también esporádicas y limitadas al principio. A los 3 ó 4 años actúan en aislamiento, pero progresivamente necesitan de la relación con sus iguales. A los 5 años ya se les ve jugando asociativamente.

A los tres años el niño es aun muy egocéntrico, se siente «el centro del mundo», aun está muy fusionado con la madre y no puede situarse en el punto de vista del otro. Hacia los cinco años surgen los primeros esbozos de colaboración por esa necesidad de compañeros para jugar. Tanto estas interacciones sociales como el juego simbólico facilitarán su progresiva descentración egocéntrica.

Las interacciones además tienen un papel importante en la progresiva toma de conciencia de sí mismo. A los 3 años únicamente tiene conciencia de que existe, pero apenas sabe nada de su cualidades, ni se conoce, enjuiciado por los demás aprende a enjuiciarse a sí mismo, y hacia los 5 años tienen una conciencia de sí más o menos formada.

A los 3 años no se compara con sus iguales, compara sus logros con los del adulto, al que ve como muy omnipotente, todopoderoso; desea ser mayor y lo imita en el juego. A los 4 aparecen los primeros esbozos de comparación con sus iguales y se observa en él, el afán de ser el primero, el más hábil, el más rápido. A los 5, sus compañeros comienzan a ser tenidos en consideración, y surgen tanto los primeros esbozos de colaboración como de competición. A los 6 al comprender la distancia entre el niño y el adulto, comienza a compararse con sus iguales, valorando con más objetividad el significado de cada acción.

En esta etapa pasa de una posición egocéntrica respecto al mundo exterior, a una de inicios de colaboración con sus iguales, y pese a que el medio preescolar le va a ofrecer grandes posibilidades de estimulación y experimentación social, el nucleo de su vida es todavía el familiar.

2.4.1.4. De los seis a los ocho años

La orientación del niño gira ahora de la familia al mundo exterior, al mundo de la escuela. A los seis años entra por primera vez a formar parte de un grupo de iguales. Es la edad del primer grupo infantil, pero este grupo es aun inestable, poco organizado, segmentario, hasta los 9 años no se constituirá el grupo en su forma permanente (la pandilla). Se dan los primeros juegos colectivos y organizados, aparece la regla del juego y la organización de una actividad colectiva. Comienza la división del trabajo y ya no se le pide la imitación de un rol sino la adaptación de este a la del compañero de juego (elemento que favorece el proceso de diferenciación del otro).

A los 6 ó 7 años el adulto aun es el eje de este grupo infantil. El maestro es el heredero de la omnipotencia paterna y le piden que organice sus juegos; sin embargo hacia los 8 años disminuye la importancia del adulto en favor de la lealtad al grupo y el que se «chiva» es censurado por el grupo.

En esta etapa se produce una doble evolución: por un lado se va independizando de los adultos y desea cada vez más actuar por sí mismo, y por otro adquiere progresivamente dependencia social de sus iguales, busca llamar la atención y hacerse interesante a sus compañeros.

Comienza a trabajar en asociación y a los 7 años se hace manifiesta su tendencia a agruparse espontáneamente, expresando su deseo de jugar o trabajar con los otros. Los otros ya no aparecen como una amenaza para su Yo débil, sino que constituyen una oportunidad de valorización y afirmación de su personalidad. Quiere hacer amigos, rivalizar y afirmarse entre ellos.

En esta etapa la sociedad de sus iguales cobra tanta importancia como anteriormente la familia. Ahora descubren una forma de obligación diferente de la que emana de la imposición del adulto, que es la que se deriva del acuerdo entre iguales y de la adhesión personal.

Tiene una mayor conciencia de sí mismo, porque la crítica de los demás le lleva a la autocrítica, y la valorización de los demás le hace consciente de sus valores. Es consciente de su pequeñez y compara sus capacidades y logros con sus compañeros. A los 7 años se da cuenta de que no es el centro del mundo, su egocentrismo sigue disminuyendo gracias a la interacción con sus iguales. Por ello las experiencias en el grupo serán fundamentales para todo su desarrollo.

2.4.2. Teoría del origen social del juego. D.B. Ekonin

El psicólogo soviético D.B. Elkonin partiendo de las hipótesis desarrolladas por Vygotski en su conferencia de 1933 y trabajando sobre ellas durante cuarenta años, ha elaborado una teoría que propone el origen o naturaleza social del juego del rol, tesis que expone en su obra «Psicología del juego» (1978).

2.4.2.1. Origen histórico o social del juego de rol

Elkonin conceptualiza el juego como una actividad en la que se reconstruyen sin fines utilitarios directos las relaciones sociales.

Recogiendo las investigaciones realizadas por N.V. Konoliova (1957) y T.A. Marova (1951), opina que en el juego del rol influye sobre todo la esfera de la actividad y las relaciones entre personas:

«*El fondo del juego protagonizado en forma desplegada no es el objeto, ni su uso, ni el cambio de objeto que pueda hacer el hombre, sino las relaciones que las personas entablan mediante sus acciones con los objetos; no es la relación hombre-objeto sino la relación hombre-hombre*» (pág. 32).

Desde su punto de vista el fondo, la naturaleza y el origen del juego es social (en contraposición a las formulaciones biologicistas) y nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad. Asumiendo la tesis de Plejanov (1958) que proponía al trabajo como antecesor del juego (primero es la guerra verdadera, después se juega a la guerra) explica:

«*El juego se presenta como una actividad que responde a la demanda de la sociedad en la que viven los niños y de la que deben llegar a ser miembros activos*» (pág. 35).

Esta formulación del origen social del juego la fundamenta también en datos recogidos por antropólogos como Margaret Mead que en 1931 describió en una de sus obras la vida de los niños en una sociedad de pescadores primitivos de la Melanesia en la que destacaba el hecho de la casi ausencia de juego en el que se representaran las escenas de la vida de los adultos, o como los del antropólogo D. Levingston que en 1947 al describir la vida de una tribu de negros, la de los bacalahari describió que no había visto nunca jugar a sus hijos. Basándose en estos datos Elkonin indica que la ausencia de los juegos protagonizados es debida a una situación especial de los niños en la sociedad, situación que ha relacionado con la temprana incorporación de los niños de las tribus a la sociedad del trabajo, a la sociedad de los adultos.

En su opinión no es posible determinar con exactitud el momento histórico en el que apareció el juego del rol pero señala que:

«En las etapas tempranas de la humanidad, cuando las fuerzas productivas aun se encontraban en un nivel primitivo, en el que la sociedad no podía afrontar el sustento de sus hijos y en el que las herramientas permitían incluir directamente, sin preparación especial alguna a los niños en el trabajo de los adultos, no existían ejercicios especiales para aprender el manejo de las herramientas ni menos aun el juego protagonizado. Los niños entraban en la vida de los mayores, aprendían el manejo de las herramientas y todas las relaciones participando directamente en el trabajo» (pág. 60).

De este modo, considera que el desarrollo sucesivo de la producción, la complicación de los útiles de trabajo, la aparición de las formas más complejas de división del trabajo y de nuevas relaciones de producción, da lugar a que se compliquen aun más la posibilidades de incluir a los niños en el trabajo productivo. (Son necesarias algunas facultades para dominar los instrumentos y la sociedad crea objetos = juguetes para ejercitar estas facultades. Además aparece el juguete simbólico con el que los niños reconstituyen las esferas de la vida y de la producción a las que aspiran).

Y en este momento en el que el niño queda separado de la preocupación de su propio sustento y de la participación en el trabajo productivo, se inicia un periodo en el que los niños quedan abandonados a sí mismos y se forman las comunidades infantiles, en las que empieza a aparecer el juego de rol.

Desde su punto de vista el juego protagonizado o de rol nace a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad como resultado del cambio de lugar del niño en el sistema de relaciones sociales. Por consiguiente es de origen y naturaleza social y relaciona su surgimiento con unas condiciones sociales muy concretas de la vida del niño en la sociedad y no con la acción de energía instintiva innata o interna de ninguna clase.

2.4.2.2. El juego no surge espontáneamente sino debido a la educación

Fundamentándose en las investigaciones experimentales realizadas por L.S. Slavina y F.I. Fradkina y en las nociones teóricas de los trabajos de L.S. Vygotski y A.N. Leontiev, Ekonin considera que el camino del desarrollo del juego que va de la acción concreta con los objetos a la acción lúdica sintetizada y de ésta a la acción lúdica protagonizada (hay cuchara, dar de comer con la cuchara a la muñeca, dar de comer a la muñeca como la madre) requiere en todas las transiciones enumeradas la dirección de los adultos:

«La idea de la espontaneidad del desarrollo del juego protagonizado por los niños es debida a que los adultos no se dan cuenta de la dirección que ejercen realmente de manera espontánea» (pág. 173).

2.4.2.3. Influencia de las actividades y relaciones del hombre en el juego del preescolar

Basándose en sus observaciones, plantea que en el juego del rol influyen sobre todo las actividades y relaciones humanas, que su contenido fundamental es el hombre, y que las distintas esferas de la realidad influyen de distinto modo en el surgimiento de éste.

Tratando de esclarecer el problema de las premisas psicológicas en que se basa la adopción del papel y el desarrollo del contenido del papel interpretado por el niño en el juego subraya:

A) El juego es posible únicamente si hay ficción. El aspecto constitutivo del juego es asumir un papel (= Vygotski).

B) La esencia interna del juego estriba en reconstituir las relaciones entre las personas.

C) El sentido del juego cambia con la edad. Para los menores (3-4 años) el sentido está en las acciones de la persona que representan; para los de mediana edad (4-5 años) está en las relaciones de estas personas con los otros; para los mayores (5-6 años) en las relaciones típicas de la persona cuyo papel representa.

D) Cada papel oculta determinadas reglas de acción o conducta social (= Vygotski).

E) Una condición psicológica esencial para que el juego surja es la manifestación de ciertas relaciones que sean reales para el niño. Primero las relaciones del adulto íntimo del niño, luego las existentes entre los adultos y al final del desarrollo, la actitud del niño con los adultos.

Por ello, advierte que existen fundamentos para suponer que la «conciencia personal» del niño es resultado del juego.

2.4.2.4. El juego como unidad orgánica entre el papel y las acciones

Desde este enfoque son el papel y las acciones dinamantes de él lo que constituye la unidad fudamental e indivisible de la evolución de la forma del juego.

Al estudiar la evolución del juego y al observar que con un mismo argumento los niños de distinta edad reflejan distintos contenidos, describe cuatro niveles del desarrollo del juego del rol:

En el primer nivel (3-4 años) el contenido central del juego son principalmente las acciones con determinados objetos dirigidos al compañero de juego (dar de comer, lavar al bebé...). Los papeles existen en la realidad pero vienen determinados por el carácter de las acciones, no los determinan ellos. Las acciones son monótonas y repetitivas (repiten una y otra vez la acción de cortar el pan), habiendo infracciones a la lógica de las acciones (el orden de sucesión de los hechos no es esencial).

En el segundo nivel (4-5 años) el contenido es la acción con el objeto, pero se pone en primer plano la correspondencia de la acción lúdica a la acción real. Los papeles se denominan, se reparten las funciones y ejecutan acciones relacionadas con el papel. La lógica de las acciones viene determinada por la sucesión observada en la vida real, y no se acepta la alteración de la continuidad de las acciones (aunque no se rechaza con fuerza la infracción).

En el tercer nivel (5-6 años) el contenido fundamental del juego llega a ser la interpretación del papel y la ejecución de las acciones dinamantes de él, entre las que comienzan a destacar las acciones especiales transmisoras del carácter de las relaciones con los participantes. Los papeles están bien perfilados, mencionan los papeles antes de que comience el juego, y estos determinan el comportamiento del niño. La lógica y el carácter de las acciones, que son variadas, se determinan por el papel, y las infracciones a la lógica de las acciones son protestadas (ya no van a tolerar facilmente que un viajero se baje del tren cuando está en marcha).

En el cuarto nivel (6-7 años) el contenido fundamental es la ejecución de las acciones relacionadas con la actitud adoptada entre otras personas. Los papeles están claramente perfilados y destacados; el habla tiene un carácter teatral manifiesto. Las acciones se despliegan según el orden y la lógica reales; son múltiples y reflejan la variedad de las realizadas por la persona a quien el niño representa; ahora la infracción a la lógica es rechazada.

Estos niveles de edad no lo son en cuanto a que estén determinados por la edad, sino que son más bien grados de desarrollo del juego protagonizado. Respecto a las fuentes del contenido de los mismos sugiere:

«*La fuente fundamental del enriquecimiento del contenido del juego son las ideas que los niños tienen de la realidad, y si no las tienen el juego no puede llevarse a cabo*» (pág. 197).

Elkonin y sus colaboradores al investigar el aprendizaje infantil de las reglas del juego, señalan que en las fases tempranas del desarrollo no hay una frontera clara entre las reglas y los juegos protagonizados, interesándose más por lo común de (juego de reglas-juego de rol) que por la génesis de los juegos con reglas acabadas como la rayuela o el dominó.

De sus observaciones se desprende que la cantidad de juegos dramáticos con argumento disminuye en tanto que los juegos de reglas sin argumento aumentan al final de la edad preescolar (a los 7 años, a diferencia de los 5, se dan cuenta de su impulso a saltarse la regla y la acatan conscientemente).

Al llevar a cabo una serie de experimentos dirigidos a aclarar el proceso de aprendizaje de las reglas del juego llegan a las siguientes conclusiones:

A) El papel contribuye a que se acate la regla, primero porque le da un sentido y la hace necesaria para el niño y segundo porque le brinda la posibilidad de controlar su acatamiento.

B) El acatamiento de la regla convencional depende del que haya o no compañero, y su presencia aumenta las posibilidades de acatamiento.

C) En el juego dinámico desplegado con reglas variadas observan que la situación exterior del juego y su trama general se conocen antes que las reglas convencionales y esta situación desempeña en el aspecto funcional el mismo papel que el argumento en el juego de rol.

D) Existe una unidad orgánica del argumento y de las reglas del juego, siendo de importancia primordial el argumento para destacar y formular las reglas:

«*Las reglas vienen determinadas por el contenido fundamental del papel y se complican a medida que se desarrolla y complica dicho contenido*» (pág. 251).

Desde su punto de vista, los juegos de personajes y los juegos de reglas al final de la edad preescolar, guardan una unidad interna tan grande que puede hablarse de una sola trayectoria, viendo las reglas convencionales totalmente desligadas del argumento sólo a finales de la edad preescolar (cuando el niño se toma la regla como entidad convencional es indicio de que ya está preparado para la escolarización).

2.4.2.5. Funciones del juego en el desarrollo social

Los estudios realizados por estos psicólogos soviéticos han destacado la importancia del juego para el desarrollo de la independencia, del colectivismo en los niños, su papel en la asimilación de las normas morales y en el enriquecimiento de sus nociones sobre el mundo circundante, es decir en el desarrollo psíquico integral del niño.

D.B. Elkonin describe dos aspectos del desarrollo social en los que el juego revela su papel:

A) TRANSCENDENCIA EN LA ESFERA DE LAS MOTIVACIONES Y NECESIDADES DEL NIÑO:

Pasada la primera infancia, el niño descubre el mundo de los adultos con su actividad, sus funciones y

relaciones, y en este momento el adulto comienza a ser un modelo para él:

«*El niño ve ante todo al adulto por el lado de sus funciones. Quiere actuar como él, se siente dominado totalmente por ese deseo... Esta sensación es tan grande que basta una pequeña alusión para que el niño se convierta en adulto. Por la fuerza de esta sensación con gran facilidad asume papeles de adultos...*» (pág. 257).

En sus anotaciones, el juego no se presenta como actividad que tenga una realidad íntima con la esfera de las necesidades del niño. Para este psicólogo en él se opera la orientación primaria del impacto emocional que le produce la actividad humana, y se adquiere conciencia del limitado lugar de uno en el sistema de relaciones con el adulto, sintiendo el deseo de ser adulto.

Observa que en ninguna otra actividad se entra con tanta carga emocional en la vida de los adultos, ni se resaltan tanto las funciones sociales y él sentido de la actividad de las personas como en el juego, siendo esta la transcencencia primordial del juego protagonizado en el desarrollo del niño.

B) JUEGO Y DESARROLLO MOTAL DEL NIÑO:

Al representar un papel hay un modelo de conducta implícito en el mismo, con el que el niño compara y verifica su conducta. El niño, por un lado, interpreta su papel y por otro verifica su comportamiento, aunque esta función verificativa es aun muy débil y sigue requiriendo de la situación y de los compañeros del juego:

«*En ello radica la debilidad de esa función naciente, pero el valor del juego consiste en que esa función nace aquí, por eso puede considerarse que el juego es la escuela de conducta arbitraria*» (pág. 267).

Desde este análisis del juego, el contenido de los papeles se centra principalmente en las normas de las relaciones entre las personas, así en el juego el niño pasa a un mundo desarrollado de formas supremas de actividad humana, a un mundo desarrollado de reglas en las relaciones entre personas, por ello las normas en las que se basan estas relaciones devienen por medio del juego en fuente del desarrollo moral del niño, en el desarrollo de su sociabilidad.

2.4.3. Una reflexión en torno al origen o naturaleza del juego

Relacionando lo visto hasta el momento podemos observar que las conclusiones de las investigaciones soviéticas relativas al origen del juego entran en controversia con las postuladas por una gran parte de los estudios de enfoque psicoanalítico.

Si para S. Freud o M. Klein el juego es un fenómeno de origen biológico (originado por los instintos) para Elkonin o Vygotski el juego es un fenómeno de naturaleza y origen social.

¿Qué pensamos hoy? Si analizamos estas consideraciones y recogemos algunos datos descriptivos sobre «niños salvajes» como los que aporta Harlan Lean, «El niño salvaje de Aveyron» (1976), no tenemos otro remedio que recurrir a una posición integradora.

Harlan Lean describe el momento de desarrollo en el que se encontró a Víctor un niño que fue abandonado en un bosque a muy temprana edad, y que consiguió sobrevivir. Este niño cuando fue encontrado no manifestaba ninguna actividad lúdica.

Si bien es probable que el juego tenga un componente de herencia biológica, los datos de los diversos registros de niños salvajes, nos conducen a pensar que la interacción social es básica para que el juego se desarrolle más allá de las primitivas etapas sensoriomotoras y se torne simbólico y constructivo.

Desde otra perspectiva a la planteada por Elkonin, la idea de que el juego se inicia gracias a las relaciones tempranas del niño con sus padres, es decir la dependencia social del juego, ha sido referida también desde distintos marcos teóricos de referencia.

D. Winnicoott («Realidad y juego» 1971) partiendo de sus experiencias clínicas, plantea que son las experiencias de confiabilidad en la madre (experiencia que se desarrolla cuando la madre primero se adapta totalmente a las necesidades del bebé, y después va introduciendo progresivamente la frustración, que va abriendo el espacio de separación entre ambos) las que permiten que el niño desarrolle y llene con juegos creadores esa tercera área de experiencia (mundo simbólico), espacio del juego creador.

Para Lois Barclay Murphy, que analizó la importancia del juego en la maduración intelectual y emocional del niño («Juego y Desarrollo» Piaget, Lorenz, Barclay... 1972), son los juegos activos entre la madre y el bebé los que tienen un papel importante en el acceso a lo simbólico:

«*No sólo el cuidado maternal, sino el juego activo y mutuo entre la madre y el bebé, son prerrequisitos para el desarrollo de la estructuración cognoscitiva, capaz de llevar al juego más allá de las primitivas etapas sensomotoras y alcanzar una fase orientada hacia el objetivo, simbólica y constructiva. Además la capacidad de juego que hay debajo de la creatividad se ve apoyada por las sensaciones buenas, en parte, a mi juicio, porque evoca el gozo, la delicia y la diversión de los primeros duos madre-bebé*» (pág. 112).

En la misma dirección C. Garvey («El juego infantil» 1977), que estimó que el juego es a un tiempo producto y huella de la herencia biológica del hombre y de su capacidad creadora de cultura, propone esta dependencia social del juego en sus primeros momentos:

«*Los orígenes de la mayoría de los aspectos del juego pueden detectarse a través de los primeros contactos del niño con sus padres o cuidadoras... durante los primeros meses de vida le es comunicada al lactante una orientación no realista con respecto a las experiencias*» (pág. 21).

«*La mayoría de los aspectos de juego surgen espontáneamente si el niño de muy corta edad experimenta algún modelo básico de tratamiento no literal de recursos*» (los 5 lobitos, el cu-cú...) (pág. 181).

Por ello desde una posición integradora, pensamos que pese al componente biológico, los orígenes del juego (simbólico) tenemos que buscarlos en las interacciones lúdicas que tiene el niño con las personas de su medio y que en estas interacciones lúdicas están las bases de que el niño realice producciones lúdicas originales.

2.4.4. El juego como instrumento de socialización

El juego constituye una de las más importantes manifestaciones de la interacción y del desarrollo social del niño. A los 3 años el juego del niño es muy egocéntrico, y observamos a estos pequeños preescolares jugando más «uno junto a otro» que «uno con otro». Su juego es espontáneo y lábil, fundamentalmente investiga los objetos y se centra en la represención de acciones; será el deseo de imitar el mundo del adulto el que le haga requerir progresivamente de la relación con sus iguales.

Entre los 4 y los 5 años comienza a tener un compañero favorito de juego, el juego se va haciendo asociativo y disfruta mucho en la dramatización de cuentos que aun es impulsiva y en ocasiones desorganizada.

De los 5 años en adelante el juego simbólico se va tornando progresivamente más colectivo, y se advierte

con claridad el juego asociativo entre cuatro o cinco niños; buscan al otro para jugar y rechazan a los de menor edad porque realizan infracciones (a los 3 jugando al viaje en tren se bajan en marcha, y ello no gusta a los de 5 años que tratan de realizar las cosas tal y como son en la realidad).

De los 6 a los 7 años los roles sociales están claramente perfilados y definidos, representando la vida familiar y el ambiente cercano que les rodea (a las tiendas, al policia, a los bomberos...), comenzan a imaginarse escenas no vividas y se observa una menor expresión de la fantasía que en los niños de preescolar aunque son frecuentes las representaciones de personajes de la televisión o de los comics. Además de los juegos dramáticos que se centran en el desarrollo del pensamiento social, en este momento surgen propiamente los juegos colectivos y organizados (juegos motores con la pelota...) y los juegos sociales de reglas (oca, parchis...). De los 7 a los 8 años se dramatizan escenas cotidianas y asumen roles explicitados de antemano y cercanos a la realidad. En estas escenas que organizan, cada chico tiene una función clara y el grupo le va a pedir que complemente su función o rol con la del compañero.

2.4.4.1. Funciones de socialización del juego del rol

Vista la evolución del juego social del niño, describiremos a continuación 7 elementos conclusivos en relación al papel que tiene el juego dramático o del rol en la socialización infantil:

A. DESCUBRIMIENTO DE LA VIDA SOCIAL DE LOS ADULTOS Y DE LAS REGLAS POR LAS QUE SE RIGEN ESTAS RELACIONES

En el juego de rol, al representar a la madre, al chófer, al maestro... descubre por primera vez las relaciones entre los adultos, sus derechos, sus deberes, porque cada rol en el juego argumental consiste en cumplir las obligaciones que impone el rol y ejercer sus derechos (representar al maestro implica enseñar a los niños, ser una figura poderosa, al tiempo que los que representan a los niños deben ser respetuosos y obedientes para con el maestro).

Ello enseña a observar ciertas reglas por las que se rige el comportamiento de los adultos, a conocer su vida social y así comprender mejor la variedad de funciones sociales y las reglas por las que se rigen estas relaciones.

Además no hay que olvidar que por el juego se amplía el conocimiento de los hechos, situaciones y realidades sociales, porque cada niño aporta nuevas visiones del mundo, porque cada uno representa distintos roles (cada cual trae al grupo la profesión de su padre, con lo que se contemplan y representan variadas profesiones...), y distintas cualidades de un mismo rol (madre bondadosa-madre normativa...). Ello da la oportunidad al grupo de conocer una amplia variedad de funciones sociales y de actitudes, explorando de este modo las distintas modalidades relacionales.

B. IDENTIFICACION CON EL MODELO DEL ADULTO

Imitar el mundo del adulto le ayuda a comprenderlo, y ello tiene además implicaciones en el proceso de identificación del niño (construcción progresiva de su identidad). El juego promueve el proceso de identificación del niño con el modelo del adulto porque el hijo del taxista se siente más cerca del padre cuando juega a el taxi (la mímica además suele resultar obvia).

Los niños necesitan la oportunidad de jugar lo que han visto a fin de comprenderlo o al menos sentir que forman parte de ello. Esta imitación promueve la comprensión del mundo del adulto porque el niño descu-

bre lo que significa ser madre o aviador cuando experimenta el rol.

C. FOMENTA LA INTERACCION Y LA COOPERACION ENTRE IGUALES

Es precisamente ese deseo de reproducir en el juego el mundo del adulto el motor que hace necesitar al niño compañeros de juego, estimulando el paso de la actitud egocéntrica y solitaria de los 3 años a la colaboración con los otros de los 6.

En el juego interactúa con los demás, y se pone de acuerdo con ellos para organizarlo; los participantes tienen que ponerse de acuerdo con los otros que experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones. Igualmente aprende a coordinar sus acciones con los demás, a ayudarse y a cooperar con los otros para contribuir a fines comunes, porque cada chico tiene un papel que representar y que se ha de complementar con los roles de los demás.

Emily Gillies (1948), que puso en marcha grupos de juego con niños que presentaban dificultades en la interacción, observó, que las dramatizaciones tendían a nivelar y reducir las tensiones del grupo. El niño excesivamente agresivo parecía volverse más capaz de aceptar las ideas ajenas y de trabajar de forma más plástica con el grupo, los niños inhibidos y retraídos comenzaron a ofrecerse voluntariamente para determinadas tareas y expresaron sus ideas, largo tiempo reprimidas.

D. EL JUEGO ES SIEMPRE RELACION Y COMUNICACION

El juego es siempre relación, siempre se juega con un «Otro» (que todos llevamos dentro). Incluso el juego solitario es un acto social, porque es una especie de diálogo que el niño entabla consigo mismo y con su entorno.

El juego requiere del niño iniciativa y coordinación de sus actos con los de los demás para así establecer y mantener la comunicación. Potencia progresivamente la relación con los otros, en él se asimila el lenguaje de la comunicación y las diversas formas de comunicación. En el juego del rol al reproducir las relaciones de los adultos que él toma como modelos de conducta adquiere los hábitos indispensables para comunicarse con los demás.

E. ESTIMA LA DESCENTRACION EGOCENTRICA

Por un lado las experiencias extraídas en las relaciones lúdicas y reales durante el juego de roles, son la base de una propiedad mental que permite al niño situarse en el lugar de otra persona. Este juego le implica un cambio permanente de su papel real (niño) a sus papeles lúdicos (distintos roles que ejecuta) que le hace ir y venir y situarse en distintos puntos de vista. Y estas transiciones favorecerán su descentramiento progresivo.

Por otro lado en el juego ha de vivir y compaginar sus necesidades, sentimientos y deseos reales (sed, tristeza, cansancio...) con la adecuación al papel que representa (que le implica en muchas ocasiones restricción de estas necesidades). Y ello le ayuda en el proceso de adquisición del control emocional sobre sí mismo. En síntesis, el juego facilita la adaptación social porque induce que el niño en la representación de otro personaje reflexione sobre la experiencia del otro y sobre la situación vivida por él.

F. ES ESCUELA DE AUTODOMINIO, DE VOLUNTAD Y DE MORAL PORQUE ES ASIMILACION DE REGLAS DE CONDUCTA

Al reproducir las actividades y relaciones de los

adultos asimila las reglas y los motivos que determinan su conducta en el ámbito laboral y social.

El juego presenta una paradoja, porque por un lado es el reino de la libertad y de la arbitrariedad, pero a su vez es escuela de voluntad y de moral, porque al acatar la regla (que implica cualquier rol = comportarse como lo hace el personaje) el niño renuncia a actuar según su impulso directo.

Al representar el rol aprende a controlar sus impulsos y deseos, a someterse al cumplimiento de las reglas y lo hace sin que nadie se lo imponga desde fuera, lo hace porque le gusta hacerlo, porque al querer ser como el personaje que representa tiene que actuar como él y debe cumplir las reglas de conducta implícitas en el papel.

Así por la regla del personaje que representa (cada rol tiene implícita una forma de conducta) y por las propias reglas que el grupo se pone a sí mismo para jugar (esperar el turno, seguir un orden de actuación...) el niño se restringe a sí mismo internamente por propio deseo, y estas restrinciones que el niño se impone para jugar le van a ayudar a tolerar las restrinciones externas, las de las normas morales y de la sociabilidad.

G. FOMENTA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA PERSONAL Y DE LA SOCIABILIDAD

El juego es una oportunidad para el niño de explorar su lugar en el mundo, sus relaciones con los demás, las formas aceptables de comportarse de las que no lo son, así como también es una oportunidad para conocer a los otros, valorarlos, aceptaros o rechazarlos.

En el juego vive distintas situaciones en las que se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales con diferentes matices, observa como reacciona él, le eligen, le rechazan, cuales son su habilidades o defectos que los otros le devuelven de sí mismo.

La actividad lúdica crea un contexto relacional muy amplio y variado en el que el niño va tomando conciencia de sí mismo, se va conociendo y conoce a los demás.

2.4.4.2. Juegos cooperativos e integración grupal

Cooperar es dar y recibir ayuda, para contribuir a un trabajo en común, y los juegos cooperativos tienen en su base aceptarse, cooperar y compartir, actitudes que facilitan el desarrollo sano de la personalidad. En estos juegos:

- Todos participan, y nadie queda fuera.
- Todos cooperan, para conseguir una finalidad común, combinando sus diferentes habilidades y uniendo sus esfuerzos.
- Los jugadores compiten contra elementos no humanos, en lugar de competir entre ellos.
- Todos ganan si consiguen la finalidad, o pierden en caso contrario.
- Eliminan el miedo al fallo y la angustia por el fracaso, porque el objetivo no es ganar.
- Reafirman la confianza de los jugadores en si mismos, como personas aceptables y dignas, sentimientos que están en la base de una elevada autoestima necesaria para la integración armoniosa de la personalidad.

En los juegos cooperativos, el valor del chico no es destruido por la puntuación, y tanto la actividad como los compañeros son vistos más positivamente.

Con el educador americano T. Orlick «Juegos y Deportes cooperativos» (1978) podríamos señalar cuatro componentes del juego cooperativo:

A. Cooperación: La cooperación está vinculada con la comunicación, con la cohesión y con la confianza. Por ello los chicos jugando cooperativamente aprenden:

- a compartir y ayudarse,
- a relacionarse con los demás,
- a tener en cuenta los sentimientos de los otros,
- a trabajar para superarse,
- a contribuir a fines comunes.

B. Aceptación: Cada jugador en estos juegos, que estructuran cooperación grupal, contribuye con su papel, y éste es necesario para la consecución del juego. Ello genera un sentimiento de aceptación en cada chico, que influye positivamente en su propio autoconcepto y en el concepto que tiene de los demás.

C. Participación: En el juego cooperativo todos participan y nadie queda eliminado, ello origina un sentimiento de pertenencia al grupo en cada chico, que promueve que tanto la actividad como los compañeros sean vistos más positivamente.

D. Diversión: El placer ha de ser la razón principal del juego.

Cuando estos cuatro componentes se combinan para crear un juego, no hay más sentimientos heridos, porque alientan que todos los niños al acabar los juegos se sientan de algún modo enriquecidos por la experiencia.

Durante el curso (87-88) y en el marco de estos proyectos educativos basados en el juego, que tuvimos la oportunidad de desarrollar en varias escuelas infantiles de Guipuzcoa, se puso en marcha una experiencia con juego cooperativo cuyo objetivo era facilitar la integración social de varios niños del grupo que tenían dificultades en sus interacciones con los demás, porque partimos de la hipótesis de que la estructura grupal que generaban estos juegos tenía gran influencia para estimular interacciones positivas entre los niños.

La educadora que ya conocía a la mayor parte de este grupo de niños de 4 a 6 años, pues había trabajado con ellos el año anterior, planteó al inicio del curso su preocupación por las dificultades relacionales de algunos niños de este grupo; algunos no se atrevían a hablar ni a interactuar con los demás, manifestando un comportamiento retraído y solitario, y otros no habían adquirido ciertos mecanismos de control y mostraban una marcada tendencia a actuar agresivamente con sus compañeros.

Veamos algunos de los pasos que se dieron en el desarrollo de este proyecto basado en el juego cooperativo:

A. Observación inicial de las interacciones que estos niños realizaban en su tiempo de juego libre en los rincones:

La educadora situada en la esquina del aula realizó varias secuencias de observación de las interacciones de los niños en juego libre, observaciones que grababa en magnetofón tratando de describir lo más objetivamente posible lo que veía. Varias secuencias de observación y la posterior transcripción de las mismas facilitaron que pudiéramos clarificar los diversos modos relacionales de 5 niños que presentaban dificultades, y analizar al mismo tiempo el contexto en el que se producían estos modos de interacción. Sintetizando los datos recogidos, quedaban reflejadas en una matriz de observación las actitudes interactivas predominantes de cada niño, así como su frecuencia en las 5 secuencias alternadas de cinco minutos cada una que se tomaron.

B. Fijación de objetivos:

Los objetivos generales para el grupo clase se cir-

cunscriben al desarrollo de la socialización infantil. Con estos juegos cooperativos se pretendía:

- Promover la relación y las interacciones positivas entre los niños.
- Estimular la comunicación intergrupal.
- Asimilar y respetar las reglas de los juegos.
- Aprender a cooperar, descubriendo la existencia de actividades en las que la cooperación y la participación de todos era necesaria para la realización de las mismas.

Pero también teníamos puestas nuestras miras en lo relativo a la influencia que estos juegos podían ejercer sobre los niños que mostraban específicas dificultades de relación. Así, favorecer la integración grupal tanto de los niños tímidos, solitarios y retraídos, como de los más dominantes y agresivos, fue un objetivo específico de nuestro trabajo, que evaluamos al final del curso, mediante una técnica de observación comparativa.

C. Actividades:

Cada semana se realizó una sesión estructurada de juego cooperativo, de tres cuartos de hora de duración. En ella la educadora propuso juegos cooperativos como la serpiente, la máquina, la tortuga gigante, marionetas, juegos de dramatización, la orquesta, los abrazos musicales, saquitos de arena... e iba tomando notas de lo que sucedía en las interacciones grupales.

D. Evaluación:

Al final del curso se evaluaron los objetivos iniciales y la técnica que se empleó fue la misma que en la observación inicial con la que se compararon los datos que se registraron en la observación descriptiva final (magnetofón - transcripción - análisis y síntesis en la matriz de observación de interacciones). Se realizaron 3 secuencias de observación de las interacciones de estos niños en su juego libre en los distintos espacios de juego, para volver a observar sus modos predominantes de interacción, aunque también se fueron registrando observaciones continuas del comportamiento relacional de estos niños en las sesiones semanales de juego cooperativo y en otras situaciones de juego como la de juegos libres en el patio.

Las conclusiones de esta experiencia, en lo relativo a la evolución de la sociabilidad de estos cinco niños fueron variables, y se mostró más beneficiosa para los chicos tímidos que para los agresivos, en los cuales también incitó el desarrollo de otros modos de interacción más positivos.

Desde la perspectiva del grupo clase estos juegos fueron realizadas por los niños con gran entusiasmo, esforzándose por adecuarse a las reglas y cooperar para llevar adelante su consecución. Esperaban impacientes el día dedicado a estos juegos e incluso ellos mismos proponían variantes e innovaciones para los mismos, percibiéndose con claridad el placer que les procuraba, por sus manifestaciones de animosidad, risas y alegrías.

En relación a los objetivos propuestos, como fomentar las interacciones positivas, la comunicación, el aprendizaje de cooperación, el respeto por los demás y por las reglas de los juegos... pudimos observar que esta experiencia fue positiva en este sentido, facilitando al tiempo la integración grupal de los niños que manifestaban más dificultades para interactuar positivamente con sus compañeros, siendo sin embargo una experiencia que benefició más claramente a los niños tímidos, retraídos, sumisos y solitarios, en los cuales alentó la confianza en sí mismos necesaria para relacionarse con los otros sin tensiones y divirtiéndose. En los niños que se relacionaban agresivamente con los demás, si bien incrementó en ellos la frecuencia de las interacciones y contactos positivos, los cambios fueron menos significativos y, aunque de forma alternante, se-

guimos observando su tendencia a interactuar defensiva y agresivamente con los demás.

Educar en la cooperación es la única vía de construir una sociedad más justa en la que todos tengan cabida. Hoy los niños crecen condicionados por la importancia de ganar, y no pueden jugar mucho tiempo sólo para divertirse y disfrutar. Habitualmente compiten (luchan) unos contra otros y la consecuencia de ello es el éxito de unos pocos y el fracaso de muchos. La razón de ello no es difícil de adivinar, es un espejo del modelo de interacciones que observan en el mundo del adulto.

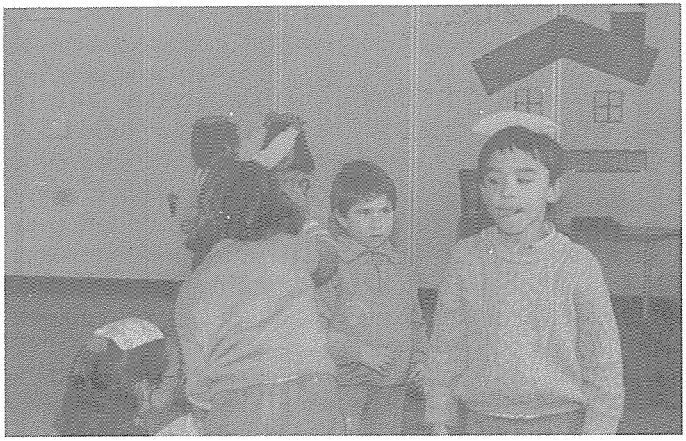
Al final del preescolar ya aparecen los primeros connatos competitivos en el niño, sin embargo aun no es tan difícil sembrar la semilla de la actitud cooperativa a través del juego como lo será a los ocho o nueve años, momento en el que ganar ya ha tomado gran relevancia.

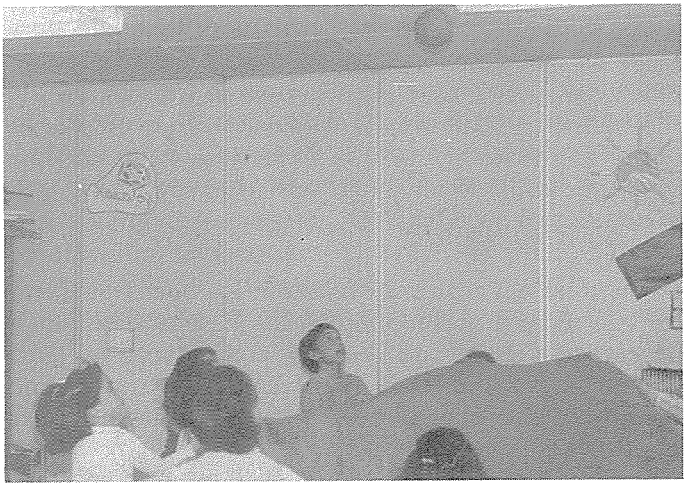
Introducir en la escuela la actitud cooperativa lleva tiempo, más cuando las fuerzas sociales apuntan en otra dirección; sin embargo las experiencias de T. Orlick en EE.UU. y la nuestra propia en algunas escuelas de Guipuzcoa confirman que una vez que los niños han aprendido a jugar cooperativamente mediante sesiones estructuradas por el educador, al inventar nuevos juegos, lo hacen desde esta estructura de cooperación, evitando así los sinsabores de la derrota y disfrutando de los placeres y de las exigencias del juego.

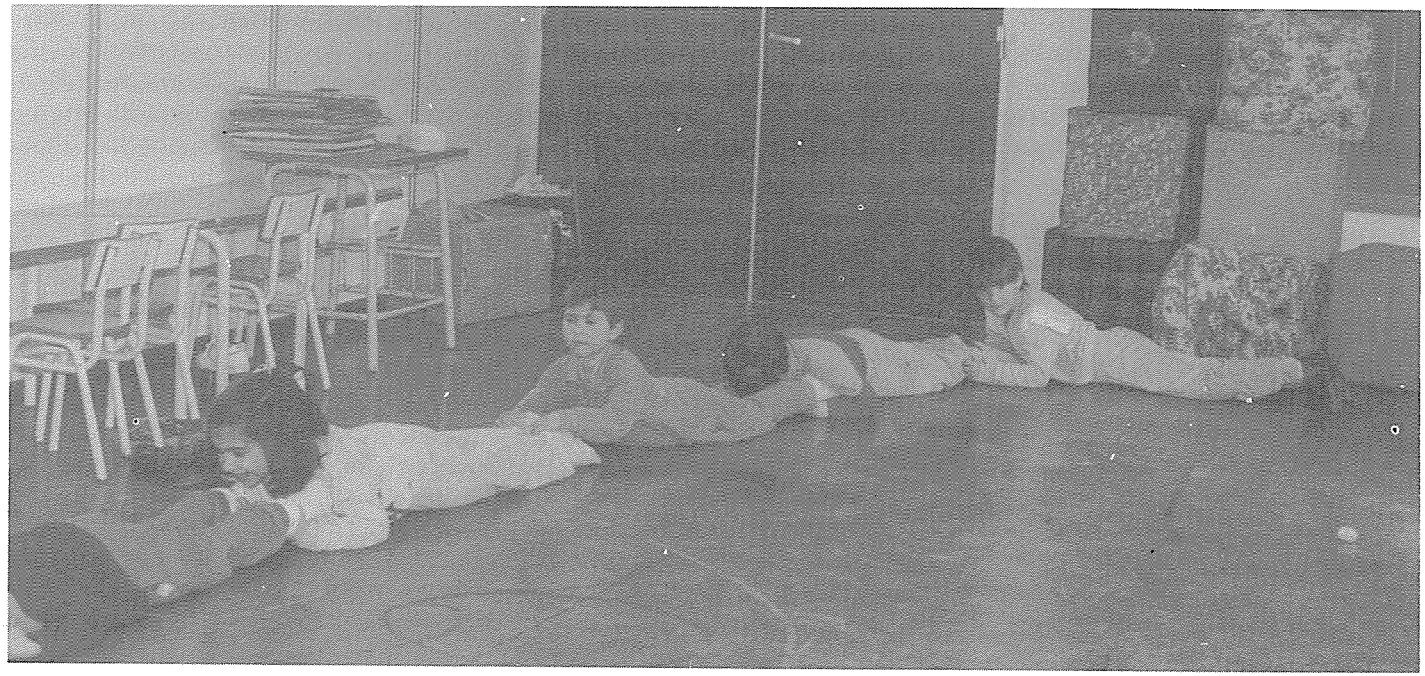
2.4.4.3. Funciones de socialización de los juegos de reglas

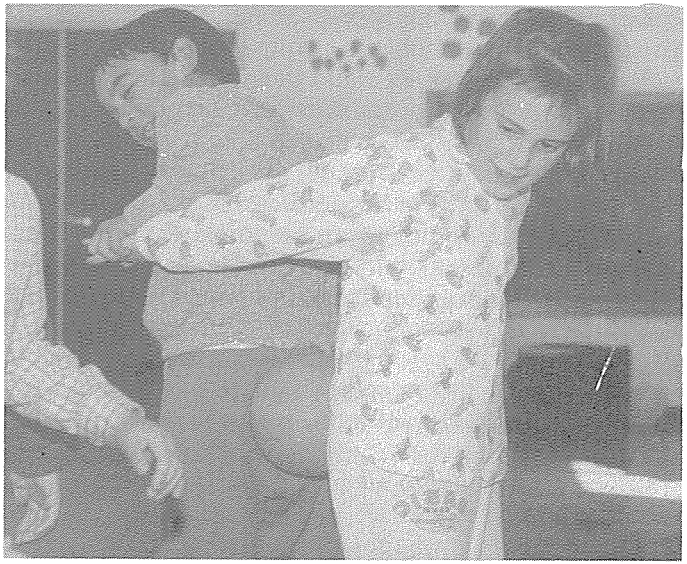
Lo dicho hasta el momento sugiere que la evolución que lleva del juego simbólico individual al juego simbólico colectivo, se opera por el deseo de representar el mundo del adulto para lo cual el niño necesita compañeros; y que este juego colectivo va imprimiendo la noción de respeto por la regla, aunque aun de naturaleza subjetiva, porque cada rol en sí mismo y la representación grupal requiere que se vayan estructurando ciertos controles o reglas a la conducta.

Juegos coopertivos: Saquito de arena, Manteo de pelota. El Chicle. La Tortuga. La Serpiente. Pelota a Dos. Aros musicales. Interacción y Cooperación.









Al final del preescolar el niño es capaz de incorporarse a juegos de reglas, en los que es preciso controlarse y seguir las normas; esta aceptación de la regla del juego por parte del niño, es señal indicadora como referíamos antes, de que está preparado para la entrada en la escolaridad.

Todo este desarrollo de la sociabilidad que promueve el juego de rol, se ve favorecido por los juegos de reglas objetivas que comienzan a aparecer hacia los 6 años (Dominó, oca, parchís, tres en raya, monopoly, carreras regladas, damas, ajedrez...) porque a través de ellos:

- Se desarrollan estrategias de acción social.
- Aprenden a controlar la agresividad.
- El juego de reglas es escuela y ejercicio de responsabilidad y de democracia.
- Las reglas obligan a depositar confianza en el grupo y con ello aumenta la confianza del niño en sí mismo.

Sintetizando las contribuciones del juego en la socialización infantil, podemos concluir diciendo que:

- El juego es un poderoso factor de comunicación y de socialización.
- Es uno de los caminos por los cuales los niños se incorporan a la sociedad a la que pertenecen.
- El juego hace referencia a personas y llama a la relación, es decir que «*promueve la relación y sólo puede llegar a ser juego por la relación*».

2.5. EL JUEGO EN EL ORIGEN DE LA EXPERIENCIA CULTURAL DEL HOMBRE

D. Winnicott, profesor de la Internacional Psicoanalítica, al desarrollar una nueva teoría de los lugares psíquicos sin llegar a elaborar una teoría del juego, recoge en sus observaciones clínicas importantes aspectos de este fenómeno, incluyendo el juego en la teoría analítica, a través del Objeto Transicional. Su tesis que explicita más exahustivamente en su obra «Realidad y Juego» (1971) se apoya en la concepción del juego que ve en éste la capacidad de crear un espacio intermedio de experiencia (entre el mundo interno y el mundo externo) llamado espacio simbólico, espacio en el que se desarrolla el juego y que es el mismo en el que se despliega la experiencia cultural del hombre, la ciencia, el arte, la religión.

2.5.1. El objeto transicional, primera experiencia de juego, primera posesión No-Yo

En 1951 en su artículo «Fenómenos y Objetos Transicionales» Winnicott opina que los fenómenos transicionales (cancioncillas, o balbuceos del bebé, rituales antes de dormir...) inician la existencia de una tercera área de experiencia (lo simbólico) la cual asegura la transición entre el Yo y el No-Yo, entre el niño unido simbióticamente a la madre y una situación de individuación progresiva, de reconocimiento de la madre como algo exterior.

El objeto transcional (osito suave, la manta, el burrito, la pequeña almohada...) que empieza a aparecer hacia los 4 ó 6 meses, es signo tangible de este espacio de experiencia, es la primera experiencia de juego y la primera posesión No-Yo y llega a adquirir gran importancia vital para el bebé al ser una defensa contra la ansiedad sobre todo la de pérdida o separación de la madre. Los padres reconocen habitualmente la importancia de este objeto y lo aceptan llevándolo consigo cuando viajan, permitiendo que se ensucie o tenga mal olor.

Este psicoanalista infantil en «Realidad y Juego» describe 7 características de la relación entre el bebé y el Objeto transicional (osito suave u otro elegido por el niño):

- «El bebé adquiere derechos sobre el objeto.

- El objeto es a la vez amado con afecto y mutilado con excitación.
- Nunca debe de cambiar a menos que lo cambie el bebé.
- Tiene que sobrevivir al amor instintivo así como al odio.
- Al bebé debe parecerle que irradia calor o se mueve.
- Proviene de afuera desde nuestro punto de vista, pero no para el bebé, aunque tampoco proviene de dentro pues no es una alucinación.
- Su destino no es ser olvidado ni llorado: pierde significación, la catexia sobre el objeto desaparece poco a poco» (pg. 22).

El objeto transicional del bebé se descarga a medida que se desarrollan los intereses culturales, aunque Winnicott en su experiencia clínica observa que algunos niños no pueden renunciar a la ilusión de omnipotencia sobre el objeto ni a la protección regresiva que le aporta, conservándolo más allá de la edad habitual (5-6 años) siendo este el caso de los niños neuróticos o inmaduros. También puede llegar a ser un objeto fetiche de la vida sexual, si el niño primero y el adolescente después no pueden renunciar a él.

Desde su punto de vista, establece una relación entre el Objeto Transicional y el inicio de la simbolización en el niño. En su opinión el empleo de un objeto transicional por parte del bebé es la primera utilización de un símbolo, símbolo de la unión del bebé y la madre, representa al pecho materno y se situa en un tiempo en el que ambos se hallan en el inicio de su estado de separación. En este espacio madre e hijo se separan y unen y ello permite la progresiva discriminación Yo/No-Yo. Pero lo transicional no es el objeto, sino que éste representa la transición del bebé en un estadio de fusión inicial con la madre, a uno de relación en ella como algo exterior; el objeto transicional desplaza al primer objeto de relación (la madre) y precede a la toma de contacto con la realidad.

Y si el Objeto Transicional es la primera experiencia de juego del bebé, aquí revela el juego su papel en el origen del proceso de individualización.

2.5.2. Las experiencias de confiabilidad en la base del juego

En su opinión el niño no tiene la menor posibilidad de pasar del principio de placer (inicial) al principio de realidad si no existe una madre lo suficientemente buena, que se adapta al principio plenamente a las necesidades del bebé, adaptación que le ofrecerá al bebé la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho es parte de él, es decir que se encuentra bajo su dominio mágico y de que existe una realidad exterior que corresponde a su propia capacidad de crear. Posteriormente la madre desilusiona al bebé gradualmente, pero no lo logrará si al principio no le ofrecio suficientes oportunidades de ilusión, y en este proceso de ilusión-desilusión el bebé podrá ir aceptando progresivamente la realidad:

«*Los objetos y fenómenos transicionales pertenecen al reino de la ilusión que constituye la base de la iniciación de la experiencia. Esta primera etapa del desarrollo es posibilitada por la capacidad especial de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo, con lo cual le permite al bebé forjarse la ilusión que lo que él cree existe en realidad*» (pág. 32).

Desde esta perspectiva el juego implica confianza y la utilización del espacio del juego viene determinada por las experiencias vitales que se dan en las primeras etapas de la existencia. Por ello la falta de confiabilidad en la madre significa para el niño la pérdida de la zona del juego, la del símbolo significativo.

En circunstancias favorables (ilusión-desilusión progresiva) el espacio potencial se llena de productos de la imaginación creadora del bebé, pero cuando las

circunstancias son desfavorables, falta o es más o menos incierto el uso creador de los objetos porque la capacidad de crear depende de la capacidad del individuo para confiar.

2.5.3. Espacio del juego: mundo simbólico, espacio intermedio de experiencia entre la realidad exterior y la interior

D. Winnicott es el primero en conceptualizar el espacio del juego, expresando que el juego se realiza en una zona intermedia de experiencia entre el mundo externo (objetivo) y el mundo interno (subjetivo), en el espacio simbólico.

Esta área donde se juega no es la realidad psíquica interna, está fuera del individuo, pero tampoco pertenece al mundo externo, es el área de la ilusión, e implica un estado de alejamiento en el que el niño usa los objetos de la realidad exterior al servicio de la realidad interna.

En una metapsicología de los fenómenos transicionales, éstos inician al ser humano en una zona neutral de experiencia que no será atacada y que le permite aliviar las tensiones de vincular el mundo interno y el mundo externo. La función de esta zona, a la cual contribuyen las otras dos, es la de ser una zona de descanso para el individuo dedicado a la perpetua tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la realidad externa. Esta zona que constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, se conserva a lo largo de la vida y es la zona donde se desarrolla toda la experiencia cultural del hombre.

2.5.4. El juego en el origen de la experiencia cultural

Apoyándole en sus investigaciones Winnicott establece una relación entre el objeto transicional, el juego y la cultura. Desde su punto de vista hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido y de él a las experiencias culturales.

En su opinión el lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio entre la madre y el bebé), en esa zona intermedia de experiencia. Es el mismo espacio del juego porque la experiencia cultural comienza con el vivir creador cuya primera manifestaciónes el juego.

En cada individuo la utilización de dicho espacio la determinan las experiencias vitales que surgen en las primeras etapas de su existencia, porque en la base del juego está la confianza. Si las experiencias son positivas el niño llena este espacio con juegos creadores,y esta zona se sigue ensanchando en el vivir creador y en toda la vida cultural del hombre.

Esta tesis del juego en el origen de la experiencia cultural ya había sido mencionada en el siglo pasado por F. Shiller: «*el arte nace en el juego*», así como por el historiador holandés J. Huizinga que en 1938 en su obra «Homo Ludens» planteó que el juego no sólo consituye una función humana tan esencial como la reflexión y el trabajo, sino que además la génesis y el desarrollo de la cultura poseen un carácter lúdico, y estudió el juego como fenómeno cultural.

Más adelante Roger Callois en París publicó la obra «El juego y los hombres» (1958) en la que analizó las relaciones del juego con la cultura y la socialización.

También J. Chateau expresó que el juego era algo más que ejercicio de funciones fisiológicas y psíquicas, al ver en él la fuente común de las actividades superiores del hombre, porque en su opinión el juego contri-

buye al desarrollo del espíritu constructivo, de la imaginación, de la capacidad de sistematizar que conduce al trabajo sin el cual no habría ciencia ni arte. En su obra «Psicología de los juegos infantiles» (1950) enuncia esta significación humanizadora del juego:

«*Por el juego comienza el pensamiento propiamente humano, aparentando recoger un objeto o fingiendo leer, el hijo del hombre se libera por primera vez del ambiente, para representarse situaciones, actividades y seres ausentes. Con el juego el hombre comienza, anteriormente no existían más que actividades prácticas o funcionales, ninguna actividad gratuita o teórica. En el juego contemplamos, proyectamos, construimos... Es por el juego que rezuma doquier la humanidad y es por el juego que ésta se desarrolla*» *(pág 147).*

Existen numerosas referencias en la misma dirección que han explicitado esta función humanizadora del juego. Ya F. Shiller que señaló «*el hombre sólo es perfectamente humano cuando juega*», reconoció y nombró dos formas deficientes de ser hombre «*el bárbaro*» (exclavo de la técnica, pegado a lo real, sus principios se imponen a sus sentimientos, el mundo del trabajo sustituye al juego) y «*el salvaje*» (se guía por el principio del placer, por sus sentimientos, rechaza las normas de la moral y el disolverse en la masa, proclamando a la naturaleza como dueña incondicional) y ambos rechazan el mundo del juego.

Es la posibilidad de realizar experiencias en el registro simbólico (entre lo real y lo imaginario), espacio que se inicia y desarrolla en el juego, la que permite la forma eficiente de ser hombre. En él, el hombre se construye como «hombre», es un espacio de libertad, de comunicación, de ilusión, necesario para la humanización en libertad. Es lo propio y lo constitutivo del hombre.

Observaciones más recientes, como la de J.R. Orcasitas en su artículo «Texto y contexto en juego o el "como si" del hombre» (1982), inciden en la misma dirección:

«*En la base del lenguaje, de la ciencia... está el intento de aproximarnos a la realidad para asumirla pero distanciándonos de ella como para no quedarnos pegados...En la base de este mecanismo se encuentra la convención no dicha, del como si aquello que decimos o expresamos concuerda con la realidad ya que no es la misma realidad. Bien, yo diría que ese es el nucleo del juego: el como si de la realidad... El juego pues nos permite no quedarnos atrapados, ni en las cosas, ni en los rostros mismos, ni en nuestro lenguaje. Nos da la posibilidad de salud en el sentido de abiertos, no pegados a nuestra esfinge, abre caminos de comunicación, de cura, de fé, de libertad*» (pág. 21).

2.6. CONCLUSIONES

Sintetizando las contribuciones que el juego desempeña en el desarrollo integral del niño, podemos afirmar a través de lo señalado en este capítulo que el juego que es la actividad por excelencia del niño, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano; el juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para el niño, sino también, es lo más significativo de autodescubrimiento, de exploración y de experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo.

La actividad lúdica del niño le permite externalizar su pensar, satisfacer sus necesidades, elaborar experiencias traumáticas, descargar sus impulsos, explorar y descubrir, el goce de crear, colmar su fantasía, reproducir sus adquisiciones asimilándolas, relacionarse con los demás..., es decir, es principalmente a través del juego que el niño se desarrolla, aprende y se convierte en persona en el sentido más amplio de la palabra.

Después de haber analizado el curso de la evolución infantil y el modo esencial en el que el juego interviene en el desarrollo en su dimensión psicomotriz, intelectual, social y afectiva, pienso que quedan sentadas las bases del discurso psicopedagógico acerca del juego que nos permite justificar esta propuesta metodológica para la educación infantil basada en la actividad lúdica del niño.

EL JUEGO COMO RECURSO PSICOPEDAGOGICO: UNA PROPUESTA DE INTERVENCION

EL JUEGO COMO RECURSO PSICOPEDAGOGICO: UNA PROPUESTA DE INTERVENCION

3.1. EL JUEGO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

3.1.1. El juego, aprendizaje de y para la vida

El juego es fuente de aprendizaje porque estimula la acción, la reflexión y la expresión por parte del niño. Es una actividad que le permite investigar y conocer el mundo de los objetos, el de las personas y sus relaciones, explorar, descubrir y crear. Los niños aprenden mucho con sus juegos, en ellos descubren la naturaleza y las propiedades de los objetos (la resistencia de la madera, la fragilidad del cristal...) investigan y descubren experimentalmente el mundo que les rodea, es un instrumento que les permite ir progresivamente estructurándolo y comprendiéndolo.

El juego es el medio más valioso que tiene el niño no sólo para conocer el mundo que le rodea, también para desarrollar sus funciones, porque a través de él se estimulan las habilidades necesarias que le van a ayudar a hacer frente a las exigencias de la realidad exterior. Es la actividad infantil capaz de desarrollar las habilidades generales del niño y facilitarle la satisfacción de las exigencias del medio social en que vive.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que incluso cualquier capacidad del niño de preescolar se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él.

No hay diferencia entre jugar y aprender, porque cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje; es más, en el juego aprenden con una facilidad notable porque están especialmente predispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer.

Además la atención, la memoria y el ingenio se aguzan en el juego, y todos estos aprendizajes que el niño realiza cuando juega serán transferidos posteriormente a las situaciones no lúdicas.

El juego es un instrumento transcedente de aprendizaje, es aprendizaje de y para la vida y por ello un importante instrumento de educación.

3.1.2. Hacia una pedagogía del juego

E. Claparade y O. Decroly fueron los pioneros y creadores de la única pedagogía que integra realmente el juego en la enseñanza. Se inscriben en el gran movimiento pedagógico que, a través de la educación de los deficientes mentales, sienta las bases de la educación moderna del niño pequeño. Recogiendo y elaborando juegos que favorecían los descubrimientos y entrenamientos espontáneos del niño, destacaron el importante papel del juego como instrumento de estimulación del pensamiento.

En esta misma dirección se encuentra la referencia del ilustre pedagogo Seguin (1895): «*Los libros no pueden enseñar a los niños lo que los juguetes les inculcan... el juego es el acto más espontáneo de la infancia, más aun, es para el niño la realización libre y voluntaria de una función fisiológica y psicológica, es algo sagrado...*».

Una metodología basada en lo lúdico no es sólo introducir juegos en la escuela sino lograr que todo el aprendizaje escolar adquiera un carácter lúdico. Desde este punto de vista, se hace necesario, dada la situación actual de la escuela (aislamiento de la comunidad en la que se halla inserta, altos índices de fracaso escolar: paradójicamente hoy se hace repetir curso a niños de edad preescolar...) abrir la escuela a la vida y partir de los intereses profundos del juego.

Observado por numerosos estudiosos de la infancia el papel educativo del juego, se abre entre ellos la controversia entre juego libre y juego dirigido.

El juego libre, espontáneo, es la reserva de la creatividad, de la espontanedidad y de la expresión infantil, en palabras de J. Bruner («Juego, pensamiento y lenguaje» 1986). «*El juego libre le ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de atreverse a pensar, a hablar y quizás incluso a ser el mismo*» (página 85). El juego educativo dirigido trata de promover la asimilación de nuevos conceptos y conocimientos, aunque siempre planteado de una forma plástica, dejando cabida al descubrimiento personal, a la capacidad de combinar, crear u organizar del niño.

Todas las formas del juego infantil sirven para lograr un adelanto dirigido en los niños, pero el valor didáctico de un juego también dependerá de algunos factores como la intención del educador de beneficiar a los niños de una determinada manera, del interés que ese juego despierte en los niños, y/o de las posibilidades de ación que el juego ofrezca.

Desde mi punto de vista tanto el juego didáctico como el juego espontáneo son una oportunidad de aprendizaje y de desarrollo para el niño. Ambos son educativos, ambos permiten mejorar las percepciones, la capacidad de observación, de atención; sin embargo, estos objetivos didácticos no deben nunca llegar a desnaturalizar el juego, haciéndose necesario defender un espacio en el marco de la escuela para el juego gratuito, para el juego libre del niño, reserva de creatividad y de descubrimiento espontáneo, por ello los programas de acción educativa en nuestro planteo metodológico incorporan fases alternativas de juegos con objetivos didácticos (los cuales trata de promover el educador) y de juego libre, tanto en el contexto del aula como fuera de ella.

La pedagogía tradicional rechazó el juego porque lo veía como una pseudoactividad, sin significación funcional, es decir sin carácter formativo; sin embargo, las nuevas pedagogías, escuchando las conclusiones de las investigaciones realizadas en el transcurso del siglo y que vimos en el anterior capítulo, fomentan la actividad lúdica como medio de educación, de maduración y aprendizaje.

La calle es cada vez más un lugar de tránsito y ha perdido su carácter de lugar de juego y de comunicación de antaño. Los juegos infantiles siempre se han transmitido en los grupos de juego de la calle donde se mezclaban las edades. Hoy en día estos grupos infantiles en la calle son cada vez más infrecuentes, con lo que la transmisión se interrumpe y muchos juegos terminan por olvidarse.

El aumento de nivel de peligrosidad de las calles, junto con los valores sociales que priman en la actualidad (el aprovechamiento del tiempo, la importancia de la eficacia y el rendimiento), entre otros factores, están privando a los niños de tener esta oportunidad de convertirse en miembros de grupos de juego en la calle, con sus vecinos. Y puesto que esta oportunidad

está en estrecha relación con el sano desarrollo del niño las conclusiones son obvias. El juego en la actual sociedad con su esquemas de producción, utilidad y eficacia, está gravemente amenazado y la escuela tiene la importante misión de incitarlo y protegerlo.

En los seminarios de grupo que he tenido la oportunidad de desarrollar con varios equipos de educadores de preescolar y de ciclo inicial, interesados tanto en los aspectos teóricos de este fenómeno como en su puesta en marcha metodológica en el marco del aula, surgía en ocasiones la idea de que los niños hoy juegan menos y menos creativamente.

Y los datos experimentales del estudio comparativo que realizaron Van der Kooij y Meyjes y que exponen en su artículo «Situación actual de la investigación sobre el niño y el juego». *Perspectivas* Vol. XVI. (1986) apuntan en la misma dirección. Ellos efectuaron un estudio comparativo con la investigación llevada a cabo con Van Wylick (1936) en el que se registró la conducta de los niños en el juego a diferentes edades. Rimmert Van der Kooij y Henriete Posthumus Meyjes en 1985 observaron el porcentaje de tiempo de ejecución de 4 categorías de juego: juego de repetición, juego de imitación, juego de construcción y juego de agrupamiento o de representación del entorno, (como lo hiciera anteriormente Van Wylick) en una muestra de 408 niños de diferentes edades (3 a 9 años). La comparación entre los datos de 1936 (Van Wylick) y los de 1985 (Van der Kooij) arroja grandes diferencias.

Hoy el niño que juega se entrega más al juego de repetición y mucho menos al juego de imitación y a los juegos de construcción y agrupamiento. Ello significa también un descenso simultáneo de las actividades creativas según se registran en los juegos de imitación (de ficción, de ilusión de fantasía o de papeles), en los juegos de construcción, o en los juegos de agrupamiento (de representación del entorno con juguetes).

Un estudio realizado en Bélgica (N.D.O. 1984) acerca del juego al aire libre observa la misma tendencia: un aumento todavía progresivo del juego de repetición comparado con 1973. Estos datos se han obtenido en un país industrializado y de muy alta densidad de población y con gran probabilidad podrían extenderse a otros países europeos, así como a Estados Unidos o Canadá, sin embargo no está claro que puedan hacerse extensivos a otras culturas.

Diseñar programas de juego combinando el juego libre y el dirigido en el marco escolar, no excluye ni mucho menos otro tipo de aportaciones didácticas; estoy de acuerdo en este sentido con las observaciones realizadas por André Michelet «El maestro y el juego» (1986) que opina:

«El juego no excluye ni mucho menos el ejemplo, la palabra o las aportaciones didácticas, sino que modifica su aspecto. Lejos de suplantar a la enseñanza, aparece como el elemento de una simbiosis necesaria con su contenido para aumentar su eficacia» (pág. 122).

Si bien el niño en su juego libre explora y descubre, el maestro puede ser una figura de gran ayuda al estimular la verbalización de sus descubrimientos, e incluso ampliando las fronteras de los mismos.

Sin embargo este planteamiento basado en lo lúdico, esta combinación entre juego y trabajo ha recibido algunas críticas por parte de algunos estudiosos del juego como Leif J. y Brunelle L. que en su obra «El juego por el juego» (1960) se oponen a esta fusión juego-trabajo porque en su opinión ello pervierte el juego, o como J. Bruner «Juego, pensamiento y lenguaje» (1986) que opina:

«El juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo en contraste con el aprendizaje mediante el cual interiorizamos el mundo exterior y lo hacemos parte de nosotros mismos. En el juego nosotros transfor-

mamos el mundo de acuerdo con nuestros deseos mientras que en el aprendizaje nosotros nos transformamos para conformarnos mejor a las estructuras del mundo» (pág. 80).

Para Leif J. y Brunelle L. igual que para J. Bruner en el momento en el que el juego se vuelve educativo, el juego como actividad gratuita sin otro fin que el juego mismo y la diversión que conlleva pierde su carácter lúdico. Estas posturas son extremas; efectivamente el juego ha de ser una finalidad sin fin, sin embargo observó que los niños cuando juegan en clase se divierten y que este factor de diversión se combina con el aprendizaje porque a la vez que juegan están desarrollando su sociabilidad, el control de sus emociones, sus habilidades, su experiencia sobre el mundo y sobre sí mismos.

Además las experiencias prácticas basadas en la estimulación de las interacciones lúdicas en las diversas aulas, nos hacen pensar que esta contraposición entre juego-aprendizaje es menos evidente de lo que aparece a nivel teórico. Por ello buscamos modos de integrar el juego en la dinámica del aula, de manera tal que no se desvirtue el sentido del juego ni el del aprendizaje.

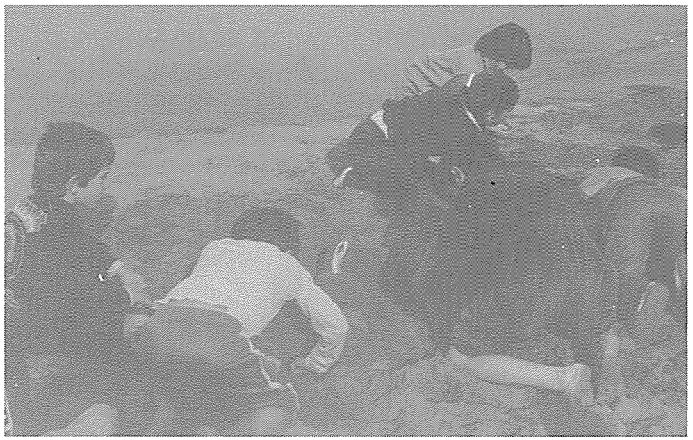
3.2. PAPEL DEL EDUCADOR COMO ANIMADOR DEL JUEGO

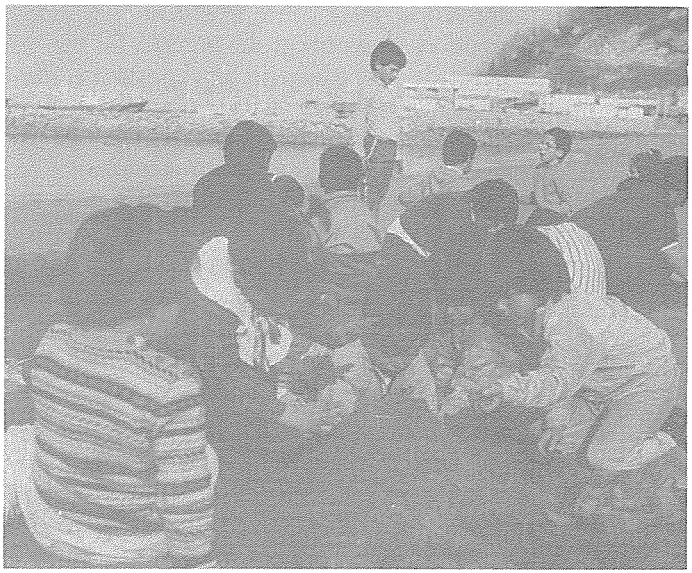
Si bien no hay recetas de cuando y como intervenir, ya que ello depende del contexto específico, del momento del grupo, de la capacidad de observación y del peculiar estilo relacional del educador entre otros factores, se podrían señalar algunas funciones, pautas de acción o actitudes por parte del educador que estimulan el desarrollo lúdico y concomitantemente el aprendizaje y el desarrollo del niño.

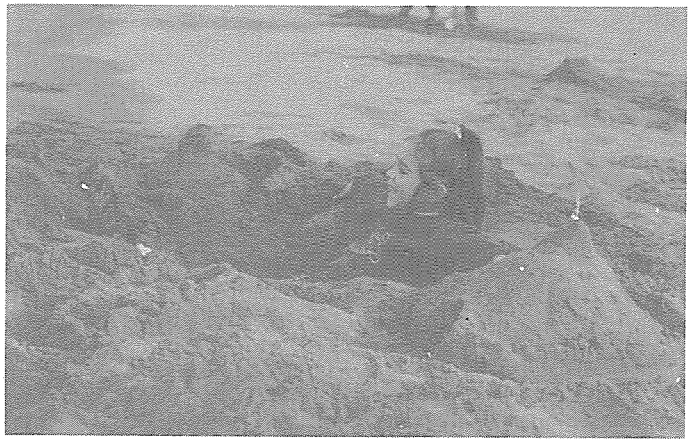
3.2.1. Diseño de espacios de juego

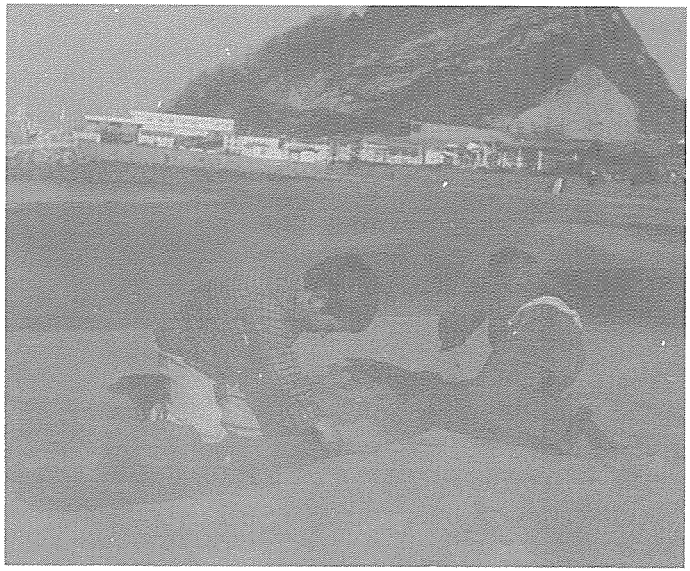
Desde esta perspectiva, el educador es una figura

Juegos en el exterior:
Juegos en la playa. Juegos solitarios y colectivos: Montañas, túneles, enterramientos.
Grupo de niños de 7 años de edad.









que organiza el ambiente de juego. promoviendo un ambiente tranquilo, estable y segurizante al estar en actitud observante y disponible para cuando los niños lo reclamen aportando:

a) Un aula estructurada en espacios de juego, que posibilitan tanto el juego libre del niño con los materiales lúdicos que se le ofrecen, como el juego en pequeños grupos y con el educador dentro de cada espacio, en tiempos alternantes. Los niños divididos en subgrupos en el horario escolar van moviéndose por los distintos espacios de juego, y desarrollando variadas experimentaciones lúdicas que estos les promueven.

b) Espacios de juego al aire libre, puesto que los lugares de juego son cada vez más escasos y el niño necesita amplios espacios que le posibiliten realizar diversas experiencias que no puede ejecutar en el marco del aula. El patio escolar dividido en áreas de juego (zona de arena y tierra, zona de carreras...) puede ser un buen lugar, pero si es posible intentaremos que puedan jugar en contacto con la naturaleza a través de excursiones al monte, a la playa, a los parques cercanos...

3.2.2. Tipos de material lúdico a ofrecer

Pese a que los niños, sobre todo los de preescolar, transforman en juguete cualquier objeto que tengan a su alcance, es necesario suministrarles accesorios que sirvan como pretexto y soporte del juego, y decimos soporte, porque el juego siempre debe de prevalecer sobre el juguete, porque el juguete es un auxiliar del juego, un medio para el juego, pero no lo organiza; lo primero es el juego, el juguete viene después.

Los materiales lúdicos a ofrecer a los niños tienen que ser variados, incorporando tanto materiales muy estructurados o representativos como materiales poco estructurados, poseyendo ambos distintas funciones para el desarrollo infantil:

a) Materiales poco estructurados como palos, cajas, cartones, maderas, periódicos, telas, lanas,

barro o plastilina, cuerdas, papel... Estos estimulan el pensamiento divergente y la creatividad infantil, porque una simple caja puede ser ora una mesa donde se come, ora un barco donde navegar, o una lavadora donde lavar la ropa... son materiales abiertos a todas las posibilidades de la fantasía del niño.

b) Materiales estructurados como los juguetes representativos de la realidad (coches, aviones, colecciones, pesas o ábacos para la tienda, muñecas...) o juegos didácticos variados (de formas, de colores, de letras, de números, de lógica...).

El conjunto de los materiales lúdicos con los que los niños de preescolar y ciclo inicial juegan han de posibilitar las diversas experiencias que el niño necesita para desarrollarse es decir, las psicomotrices, las intelectuales, las de autoexpresión o las de interacción social.

La renovación de los materiales es necesaria para mantener el interés y curiosidad infantil, sin enbargo, estos deben de permanecer el tiempo necesario que posibilite su dominio, requisito básico para permitir que pueda expresar sentimientos, explorar sensorialmente o externalizar su propio concepto intelectual del medio a través del material.

J. Bruner y sus colaboradores observando situaciones ordinarias de grupos de juego, comenzaron a estudiar qué producía en realidad un juego variado y complejo entre los niños, tratando de averiguar los temas y materiales lúdicos favoritos así como los factores que favorecían un juego rico y variado. Sus conclusiones que exponen en «Juego, pensamiento y lenguaje» (1986) señalan que las secuencías de juego que duraban más eran más variadas y elaboradas, se obtenían con materiales cuya estructura se podía denominar finalitaria, es decir eran formas de juego cuyos medios conducían a un fin. En su mayoría se trataba de actividades y materiales con los que los niños podían construir algo.

El agua, la arena, el barro y los colores no producían esa forma de juego constructivo y elaborativo y pese a ser materiales importantes no favorecían la actividad combinatoria.

En relación a los materiales, realizaron un estudio experimental en el que se observó que los niños a los que antes de hacer ciertas tareas escolares se les permitía jugar un tiempo con los materiales de dicha tarea, lograban resultados más positivos, pedían menos ayuda y se sentían menos frustrados ante las dificultades o errores.

3.2.3. Tiempos de juego

A) JUEGO LIBRE - JUEGO DIRIGIDO

Cada niño ha de disponer de tiempo tanto para el desarrollo de su actividad lúdica libre y espontánea con los materiales que se le brindan, como para el juego didáctico más conducido por el educador, que se puede realizar en pequeños grupos, o en gran grupo, dependiendo de las dificultades inherentes al juego que el educador propone.

B) JUEGO INDIVIDUAL - JUEGO DE GRUPO

El educador favorece la socialización del niño al tiempo que su individualismo. Por ello posibilita el juego solitario que parafraseando a E. Erikson es el puerto en el que el niño repara su Yo, después de las heridas sufridas en las interacciones sociales, permitiendo que cada niño disponga del tiempo necesario para jugar sin que nada ni nadie le moleste. Pero también el educador estimula la integración grupal, estructurando situaciones en las que los niños juegan juntos,

facilitando de este modo la interacción de los más tímidos y retraídos, animando a jugar a unos con otros, interviniendo para que todos participen y cooperen.

No hay reglas en relación al modo o al momento adecuado para la estimulación de ambas modalidades de juego, sin embargo hay que subrayar la necesidad de respetar el juego solitario del niño porque obedece a necesidades internas, permaneciendo atentos si esta situación persevera prolongadamente, para lograr una mayor comprensión de las dificultades que invaden al niño que no juega con los otros y buscar modos de estructurar situaciones que estimulen sus interacciones lúdico-grupales.

La observación atenta de las situaciones de aula será el instrumento que nos permita analizar para poder intervenir en las específicas situaciones que se plantean, ora dejando que Andoni se tome su tiempo de observación del juego de los otros, ora dándole un papel central en el juego que planteemos, elemento que podrá estimular su acercamiento espontáneo en los juegos grupales.

La influencia del número de niños que juegan juntos, en la complejidad de sus elaboraciones lúdicas y en el tiempo de juego también fue estudiada por J. Bruner, y en el trabajo mencionado y concluye:

«*Dos niños que juegan juntos pueden intercambiar ideas fácilmente, tratar de ponerse de acuerdo y elaborar estructuras según convenga, y jugar todo el tiempo que crean necesario. A un sólo niño le es difícil mantener un juego durante mucho tiempo y tres niños forman evidentemente una multitud que se distrae, en la que ninguno puede hablar el tiempo necesario para imponer su opinión*» (pág. 84).

El hecho de que el juego de dos niños dure más tiempo, sea más rico y tenga una mayor implicación por parte de los niños, que cuando es individual o en grupos más amplios puede tener su explicación en lo que numerosos estudiosos del desarrollo infantil han observado en los últimos cincuenta años: la idea de que el pensamiento y la imaginación comienzan frecuentemente en forma de diálogo con un compañero y que sin la ayuda de otro compañero desaparece, por lo menos en los primeros años, es decir, que el desarrollo del pensamiento y la imaginación pueden estar determinados en gran medida por la posibilidad de diálogo, que se va interiorizando hasta ser capaz de seguir su curso dentro de su propia mente.

Si bien el juego de dos dura más tiempo y es más rico que el individual o el de tres niños, también hay que señalar que el juego espontáneo individual se enriquece con las adquisiciones y descubrimientos que incorpora en el juego colectivo, es decir que la actividad lúdica grupal sirve de estímulo y proporciona contenidos y sugestiones para la actividad lúdica individual.

3.2.4. Intervención del educador.

En relación a la intervención del educador y en la misma dirección que la señalada por M. Zabalza («Didáctica de la educación infantil» 1978), se pueden señalar tres modalidades de juego, que cumplen distintas funciones formativas:

a) Libre: En la que el niño o el grupo de niños desarrollan su juego en el aula, en el patio, o en otras situaciones extraescolares (excursiones...) por iniciativa personal, eligiendo qué juego, cómo, con qué roles, con qué juguetes, qué simbolizarán los objetos... de forma espontánea y con libertad absoluta.

b) Dirigido: Este juego propuesto por el educador, se basa en la batería que va recompilando e inventando en su fichero de juegos, y que contie-

ne variadas actividades lúdicas para estimular el desarrollo de los distintos objetivos didácticos para preescolar y ciclo inicial.

Aquí el educador propone (que es distinto de impone) y anima el juego, organiza la situación lúdica, proporciona los materiales, estimula la participación de todos los niños, define las reglas, evita el abandono o la desorientación de los jugadores, es decir guía el juego buscando orientar su desarrollo hacia el proceso formativo integral.

Pero si el niño o el grupo rechazan la actividad lúdica sugerida por el educador, la actitud ha de ser permisiva, porque ello puede significar, o bien que la actividad es inapropiada, o que no es momento adecuado para plantearla. El educador dirige al tiempo que se deja dirigir, y ha de estar dispuesto a abandonar la actividad, si los niños no están receptivos a ella.

c) Presenciado: Esta modalidad está a caballo de las dos anteriores. El educador proporciona los espacios de juego, los materiales, es decir organiza el contexto de juego y su actitud es la de observador de las diversas situaciones lúdicas e interactivas que se desarrollan, estado disponible para cuando los niños le reclamen.

J. Bruner, en la investigación señalada, realiza una observación experimental relativa a la influencia de la presencia del educador en el juego de los niños. Sus conclusiones señalan que la presencia del adulto mientras juegan es un elemento que favorece una concentración prolongada y una elaboración más completa del juego, porque esta presencia complaciente del adulto, genera un clima segurizante y de estabilidad para el niño que posibilita una mayor relajación, concentración y elaboración en el desarrollo lúdico. Por ello su presencia, intervenga o no, tiene un papel clave para el desarrollo del juego.

Una actitud educativa no directiva en el juego libre, que promueve ese desarrollo de la actividad creadora del niño, implica por parte del educador:

1. Capacidad de empatía: La empatía implica ser capaz de ponerse en el lugar del otro, y en este contexto significa situarse en el punto de vista del niño, estableciendo con él una relación amigable y comprensiva, y en la que se expresa de forma manifiesta esta comprensión.

2. Aceptación incondicional: Reconocer y aceptar incondicionalmente al niño es aceptarlo como es, en su expresiones positivas y negativas, sin hacer juicios de valor y aceptando también sus respuestas erróneas (necesarias en el proceso de desarrollo).

3. Creación de un clima permisivo: Es decir un clima de libertad en el que se pueden expresar todos los sentimientos y emociones, tanto los de amor como los de odio (permite la expresión de los deseos agresivos y facilita la externalización simbólica de ellos, a través de juegos que alivian la tensión creada por estos impulsos). Este clima permisivo se estructura en el aula cuando el educador está abierto a la comunicación y a la comprensión del niño (capacidad de escucha). Es un clima en el que el niño siente esta apertura, aceptación y acogida, es un clima de confianza en el que puede expresarse libremente.

4. Una actitud de confianza y respeto: Confianza y respeto en la posibilidad de que el niño solucione sus problemas si se le da la oportunidad. Es responsabilidad del niño y no del educador decidir y realizar cambios, por ello no apremia al niño a acelerar su proceso de evolución.

5. Actitud no directiva: La actitud no directiva implica permitir que el niño vaya por delante, sin dirigir todo el tiempo sus acciones o conversaciones. Pero

la no directividad no es «dejar de hacer», es partir del deseo del niño, facilitando que este deseo encuentre direcciones de desarrollo.

6. Reflejar los sentimientos que el niño expresa: El educador trata de comprender los sentimientos que el niño expresa en sus juegos, y reflejarlos como si de un espejo se tratara. Ello ayudará al niño a profundizar y esclarecer sus sentimientos y emociones («*era importante para tí romperlo, deseabas demostrarme que lo romperías*»).

7. Un marco con límites: Si bien es necesario que se posibilite la expresión de las pulsiones, de las emociones del niño, también es necesario ayudarle a hacer el tránsito de esa dinámica en la que los impulsos se expresan directamente a una dinámica más simbólica de expresión de los mismos. Este tránsito se opera gracias a la introducción de la ley, de las normas de respetar, de la puesta de límites (normas en el aula, limitación de la agresión directa hacia sí mismo o hacia los demás, de la destrucción de los materiales a placer...).

La intervención del educador en el juego puede ser fuente de gran desarrollo para el grupo, aunque siempre se ha de evitar una actitud de control del juego. Desde esta perspectiva se pueden señalar algunas pautas de intervención activa por parte del educador que pueden estimular el enriquecimiento del juego y concomitantemente del desarrollo del niño:

a. Enseñarles juegos tradicionales, fomentando la recuperación de las tradiciones populares de los juegos y de las rondas infantiles:

En la retracción a nuestra propia infancia, encontraremos una fuente de numerosos juegos tradicionales que jugamos con nuestros compañeros de edad, y que nos procurará gran placer transmitir a los grupos infantiles.

Si bien siempre es placentero enseñar juegos a los niños, por la gran animosidad con que reciben las sugerencias, enseñar los juegos que jugamos abre en el educador una puerta que le sitúa en su propio espacio de juego (un mundo de ilusión, de fantasía). Y es aquí en esa zona de superposición entre el espacio de juego del niño y el de otro (educador, otro niño, la madre...) donde existe la posibilidad de introducir enriquecimientos (de aprendizaje, de cambio terapéutico...).

b. Crear situaciones de juego psicomotor, didáctico, de expresión dramática, juegos de muñecas, o actividades lúdicas que estructuren ayuda y cooperación:

Darles ideas, sugerencias, posibilidades de juego, información sobre juegos o sobre las características de personajes no menoscaba la creatividad infantil, sino que permite introducir enriquecimientos que posibilitan ampliarla.

c. Estimular a los niños a que indaguen juegos que realizaban sus padres o abuelos a su edad y luego jugarlos en la escuela:

Esta forma de intervención abre nuevos espacios de comunicación y permite que cada niño traiga nuevas ideas de juego desde la familia a la escuela donde las puede compartir con el resto de los compañeros, favoreciendo el intercambio de informaciones, la posibilidad de dar al grupo y recibir de él, estimulando consecuentemente la integración grupal y la elevación de la autoimagen del grupo y de cada niño en particular.

d. Fomentar que inventen juegos y construyan sus propios juguetes:

El educador aquí interviene dando materiales de desecho (botellas, telas, rollos de cartón, botones...)

(que pueden traer los propios niños a casa) para que creen sus propios juguetes, estimula que inventen juegos, potencia una actitud de búsqueda en el juego, promoviendo y respetando el desarrollo del juego creador por parte del niño.

e. Promover la flexibilidad en la representación de roles y la riqueza en cuanto a las caracterizaciones de los mismos:

La elección libre de roles le permite al niño la expresión de necesidades y deseos a través del rol elegido y sus cualidades, por ello es necesario que un amplio sector de su actividad dramática o de representación sea de modalidad libre. Sin embargo ello no excluye que el educador pueda intervenir, cuando observa una perseverante fijación en estas elecciones.

En ocasiones ocurre que el líder del grupo elige siempre los roles principales y el chico más tímido se encuentra siempre representando los roles menos deseados. En estas situaciones podemos estimular a los niños pasivos dándoles roles principales y a los que siempre eligen roles principales habituarles también a hacer roles secundarios, para que ambos puedan hacer el aprendizaje de la situación de mandar y ser mandado.

Por otro lado se puede proporcionar al grupo el máximo de conocimiento sobre los personajes que representa en el juego así como estimular que se dramaticen distintas relaciones, actitudes y sentimientos entre los personajes (madre autoritaria/niño sumiso, madre continente/niño féliz...) porque al representar la variada realidad aprende a comprenderla, requisito previo para poder transformarla no sólo en el juego, también en el futuro y en lo real. Este tipo de intervención no sólo no inhibe la espontaneidad y la creatividad infantil sino que puede ser fuente fecunda para el ulterior juego de representación libre al que se lleva la experiencia adquirida, ampliando el campo de los conocimientos del niño y estimulando la imaginación y la riqueza de su juego, al tiempo que permite ayudar a la integración social de los niños más desfavorecidos del grupo, que podrán atreverse a desear y solicitar en sus juegos libres roles centrales.

f. Fomentar la verbalización de las acciones y descubrimientos lúdicos:

Para el niño es fundamental el interés del adulto, hacia sus creaciones lúdicas y que así se le manifieste. Incitar al niño a que verbalice sus acciones no sólo le devuelve la imagen de que sus producciones lúdicas son valiosas, con lo que su autoconcepto se eleva, sino que además estimula el desarrollo del pensamiento lógico que se va constituyendo al tiempo que el lenguaje.

No obstante es un hecho frustrante para los pequeños preescolares, el encontrarse frente a la pregunta ¿Qué has hecho? cuando está construyendo con bloques, con arcilla, pintando o dibujando. Antes de los 4 años el niño no tiene objetivo de representación frente a sus actividades lúdicas, y por ello se desconcierta y frustra en ocasiones cuando se siente interrogado por su producto, porque en este momento tiene más interés para él el proceso que el producto en sí mismo. ¿Ha sido divertido? le devuelve la imagen del valor de sus acciones, estimulando el progreso de las mismas sin que se sienta amenazado por sus limitaciones.

g. Promoviendo la libertad del juego:

El educador es una figura que ha de intervenir potenciando la libertad para el juego, limitando las excesivas prohibiciones (prohibido pintar en el suelo, jugar con la pelota, correr...) estimulando que los niños traigan ropa y calzado cómodo que les permita la posibilidad de ensuciarse (batas, delantales de plástico para los juegos con agua...) evitando los roles sexistas, o poniendo límites cuando la agresividad aflora y traspasa los límites del «como si» y se actúa en lo real.

h. Transmitiendo esta valorización del juego en la familia:

La reducción de espacios de juego en las ciudades, el influjo hipnotizante de la televisión, la limitación de los espacios en la vivienda, la escasa valorización social del juego infantil, junto con la presión de aprender más y más contenidos para poder competir en la sociedad en la que se incorpora, ha hecho disminuir de modo alarmante la actividad lúdica infantil.

«*Mi hijo casi no juega, en casa sólo ve la televisión*» es una frase que se escucha en los padres cada vez con más frecuencia; y no es que el medio sea negativo en sí mismo, pero el niño que pasa muchas horas ante el televisor está dejando de hacer muchas otras cosas como jugar, pensar, imaginar, descubrir, experimentar por sí mismo, leer, comunicarse con los amigos... y lo que el niño necesita es contacto con la realidad y descubrir por sí mismo su propio mundo.

El maestro tiene aquí una importante misión, que es la de concienciar a los padres del importante papel del juego en el desarrollo integral de su hijo, tratando de que también desde la familia se estimule esta actividad, bien creando espacios de juego en casa, limitando la videncia de la televisión, participando en el juego con sus hijos, o haciéndolos socios de la ludoteca más cercana, en la que puedan jugar con otros niños líbremente y experimentar con las variadas posibilidades lúdicas que se le ofrecen.

La comunicación entre padres e hijos es de vital importancia para el desarrollo armonioso e integrado del niño y el juego es siempre relación, comunicación, aprendizaje y desarrollo; es el mejor medio de interacción entre ambos, sobre todo en las edades a las que nos referimos; se puede estimular en los padres la idea de promover en la familia el juego solitario del niño, el juego con los hermanos, con los amigos y con los propios padres. Porque el juego es el mejor medio que tienen los padres para acercarse al hijo de menor edad, de acercarse para conocerlo, para comprenderlo, para comunicarse con él, y para ayudarlo en su proceso de evolución.

En síntesis podemos decir que la presencia del juego en la escuela ha de ir más allá del patio e inundar la actividad de los niños, ya sea como actividad escolar encaminada a un aprendizaje o simplemente como desarrollo de la capacidad de goce y disfrute de las propias capacidades.

El recreo no es sólo tiempo de descanso para la actividad intelectual del alumno, el educador puede ser en el patio uno más en los juegos infantiles, siendo en este contexto más un animador que un organizador de juegos, un animador que participa en los juegos de los niños, porque es el mejor medio de relacionarse y comunicarse con sus jóvenes alumnos.

Pero también hay que resaltar que para que el juego sea investido por el niño como medio de comunicación con otro, es necesario que constituya una fuente de placer recíproca, es decir, que el placer sentido por el adulto al jugar con el niño tiene tanta importancia como el sentido por el niño mismo. Por ello la participación del educador ha de ser voluntaria y gratificarse para él, porque los chicos perciben muy bien la falta de interés del adulto por el juego.

3.3. PAUTAS Y ELEMENTOS DE REFLEXION PARA LA PUESTA EN MARCHA DE UN PROYECTO EDUCATIVO BASADO EN EL JUEGO

3.3.0. Marco teórico

Este aspecto habitualmente no se suele tener en cuenta en la práctica educativa, sin embargo, el marco teórico referencial del educador, es decir sus ideas so-

bre como se opera el desarrollo del niño (evolucionista, interaccionista...) sobre los objetivos del proceso educativo, su paradigma didáctico (mediacional con su enfásis en lo cognitivo, ecológico en sus enfásis en las relaciones entre el medio ambiente y el desarrollo...) su propio estilo relacional (directivo, no directivo...)... tienen grandes aplicaciones dentro del aula.

Por ello pensamos que es útil que cada educador ante la puesta en marcha de su proyecto educativo pueda clarificar su propio marco teórico de referencia, reflexionar sobre sus lentes particulares de lectura de la realidad educativa.

Antes de entrar a matizar algunos de los elementos estructurales de esta pedagogía basada en el juego, como la elaboración de ficheros o la organización del espacio del aula, señalaré cinco aspectos de encuadre conceptual, punto de partida del abordaje de nuestra práctica educativa:

1. EL PROCESO EDUCATIVO COMO PROCESO HISTORICO

Porque entendemos el proceso educativo como un proceso histórico que parte del niño o grupo de niños, de sus necesidades y que evoluciona con él de forma coherente y organizada, de modo que podamos dar cuenta de lo que hacemos y para qué.

2. CONCEPCION INTERACCIONISTA E INTEGRAL DEL DESARROLLO

Entendiendo el desarrollo desde la perspectiva de la globalidad, desde una concepción integral, todas sus dimensiones, es decir, los aspectos psicomotores, intelectuales afectivos o sociales se hallan interrelacionados e interdependientes, y si bien es la carga afectiva la que anima la evolución, ésta se opera gracias a los contactos del niño con las personas de su medio.

Desde una concepción interaccionista del desarrollo, y en la misma dirección que señaló Vygotski pensamos que la interacción, la relación con los otros, juega un papel transcendente con la evolución a las etapas superiores del desarrollo del hombre.

Este punto de mira tiene claras repercusiones en los objetivos didácticos en estas edades, cobrando un mayor interés los aspectos de la comunicación (las relaciones en el aula), y el desarrollo de capacidades y experiencias, que el aprendizaje memorístico de conocimientos concretos.

3. EL GRUPO Y SU PROCESO COMO EJE DE TRABAJO EN EL AULA

Desde este enfoque, entiendo la clase como un grupo en interacción y comunicación, que va atravesando un proceso de desarrollo grupal (ver etapas del desarrollo grupal en el fichero de juegos) el cual está estrechamente vinculado con los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque en mi opinión un proceso de aprendizaje signiticativo, es un proceso de diálogo entre la persona que aprende y los otros.

4. EL PAPEL DE LA RELACION EDUCATIVA: EL EDUCADOR COMO CATALIZADOR DE LA EVOLUCION GRUPAL

El educador mediatiza las relaciones que se dan en el grupo y el propio proceso de evolución grupal, porque él estructura con las actitudes que toma, con las actividades que plantea, con su modo de interactuar, las relaciones que se dan en el seno del grupo. Puede estructurar situaciones de cooperación (planteando actividades que requieren de la participación de todos) o competitividad (primando el trabajo individual y el premio al más hábil), puede establecer relaciones democráticas en el grupo (todos dan su opinión, la comunicación es bidireccional entre los niños y el educador,

el grupo se responsabiliza de las actividades...) o establecer relaciones distantes con los alumnos (tratándoles de usted, planteando las actividades desde un modelo de comunicación unidireccional, es decir del profesor al alumno...).

Si los procesos interactivos y de comunicación están vinculados al desarrollo cognitivo, como planteamos previamente, y el educador es un eje de las interacciones que se producen en el seno del aula, entonces la relación educativa, que está vinculada al estilo personal de establecer relaciones del educador con el grupo y al modelo educativo en el que se sitúa. cobra importancia en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. UN DISCURSO DIDACTICO DEL JUEGO

La utilización del juego como instrumento pedagógico requiere por parte del educador de un discurso didáctico del mismo, es decir, poder justificar el cómo, el para qué y el por qué, que ha de formar parte del proyecto educativo.

3.3.1. Programación de objetivos educativos

El análisis de los objetivos educativos oficiales (currículum) para las edades con las que vamos a trabajar, y la adaptación de los mismos a la situación particular, previa observación inicial de la misma (de las características y necesidades de los niños del grupo, del modelo educativo del centro, de los espacios y sus posibilidades, de los recursos en el exterior del centro que favorezcan actividades que sirvan al proyecto...), son dos momentos que pensamos útiles en relación a la programación de los objetivos educativos.

Presentamos a grosso modo, sin especificar niveles de edad, algunos elementos del desarrollo básico a trabajar en preescolar y ciclo inicial.

DESARROLLO PSICOMOTOR

1. Coordinación psicomotriz:

- Motricidad Gruesa (coordinación dinámica global, equilibrio respiración relajación).
- Motricidad fina (coordinación oculo-manual, coordinación oculo-motriz).
- Otros aspectos motores (fuerza muscular, velocidad, control del movimiento, reflejos, resistencia, precisión, confianza en el uso del cuerpo...).

2. Estructuración perceptiva:

- Esquema corporal (conocimiento de las partes del cuerpo, noción de lateralidad, noción del eje central de simetría...).
- Percepción espacio-visual (percepción visual: partes-todo, figura-fondo, noción de dirección, orientación y estructuración espacial: captación de posiciones en el espacio, relaciones espaciales, topología: abierto-cerrado...).
- Percepción rítmico-temporal (percepción auditiva, ritmo, orientación y estructuración temporal...).
- Percepción táctil, gustativa, olfativa...
- Organización perceptiva.

DESARROLLO INTELECTUAL

1. Atención (observación, concentración...).

2. Memoria (visual, auditiva, táctil, inmediata, remota...).

3. Creatividad (Flexibilidad del pensamiento, fluidez de ideas, concebir ideas nuevas y ver relaciones variadas entre las cosas: originalidad y pensamiento divergente).

4. Función simbólica («como si», codificación de-

codificación, signo, códigos sociales, noción de mensaje...).

5. Comunicación y lenguaje:

- (Aprender a escucharse, expresión oral, vocabulario, articulación, razonamiento lógico verbal (semajanzas, diferencias...), comunicación bidireccional o con feedback entre los miembros del grupo y con el educador...).

- Inicio a la actividad lectora (preescolar). Lectura (ciclo inicial) (en la base de éste aprendizaje se hallan los aspectos de desarrollo psicomotores e intectuales mencionados).

6. Introducción a la Matemática:

- Aritmética (preescolar) (presencia-ausencia, discriminar, identificar, unidad-pluralidad, el número hasta el 10, inicio de las operaciones básicas suma-resta con objetos concretos y al final de preescolar con representaciones gráficas).

- Lógica matemática (preescolar y ciclo inicial) (conceptos, formas, tamaños, colores, seriaciones, asociación, deducción, noción de atributo, analogía y diferencias, vocabulario relacionado con las matemáticas, noción de conjunto y subconjunto, correspondencias, noción de pertenencia-no pertenencia, de unión e intersección).

- Operaciones de cálculo mental (ciclo inicial).

DESARROLLO DE LA SOCIABILIDAD

1. Desarrollo grupal: Orientación (conocimiento de sí mismo y de los otros). Establecimiento de normas (escucharse y responderse, darse ayuda, cooperar contribuyendo a fines comunes). Solución de conflictos, Disolución del grupo (separación).

2. Autonomía.

3. Interacción (integración grupal).

4. Asimilación de las normas sociales, desarrollo de la Conciencia Moral (reglas de los juegos).

5. Conocimiento del medio (naturaleza, relaciones entre las personas y las distintas funciones sociales...).

DESARROLLO AFECTIVO

1. Desarrollo de la capacidad de goce.

2. Expresión espontánea de la personalidad (a través de la dramatización, de la música y el movimiento...).

3. Descarga de tensiones (creadas por experiencias difíciles, fantasías sexuales y agresivos...).

4. Control de emociones intensas (miedos...).

5. Identificación con el modelo del adulto e identificación psicosexual.

Estos aspectos de desarrollo temporalizados y secuenciados para los distintos niveles de edad, son los considerados básicos para el desarrollo del niño de estas edades. Encontrarás en el fichero que compone la última parte del libro algunos juegos que facilitan el desarrollo de estos objetivos didácticos para las cuatro dimensiones del desarrollo infantil.

Cara a la programación y a la recogida de datos en relación a las actividades que se plantean en el aula, propongo un diseño que puede facilitar estos procesos, y que a modo de ejemplo y situándonos en un grupo de 5 años de edad presento a continuación.

Dimensión del Desarrollo	Objetivos concretos	Actividades lúdicas	Material y Recursos	Dinámica del Grupo	Actitud del Educador
Psicomotriz	Equilibrio	Enanos Gigantes	Aula Psico-motricidad Zancos		
	Respiración	Sopla Gol	Aula Bolas de ping pong cinta adhesiva		
	Esquema Corporal	Robots	Aula Psico-motricidad		
	Ritmo	Las Campanas	Aula Psico-motricidad		

Dimensión del Desarrollo	Objetivos concretos	Actividades lúdicas	Material y Recursos	Dinámica del Grupo	Actitud del Educador
Intelectual	Atención	Simón Dice	Aula		
	Pensamiento lógico-matemático	Construcción cubos Kohs	Aula cubos Kohs		
	Pensamiento lógico-verbal	Adivinanzas	Aula Adivinanzas		

Nota: Las casillas 5 (dinámica de grupo que se ha generado en el juego, señalamientos en relación al momento evolutivo del grupo, hipótesis en relación a los factores que han podido estructurar esa situación grupal) y la casilla 6 (Actitud del Educador ante la actividad, tipo de intervención) se completan después de la realización del juego y a partir de las observaciones del desarrollo del mismo, sin embargo antes de plantear un juego el educador hace sus hipótesis sobre lo que esta actividad va a promover. En el juego de los enanos y los gigantes podríamos esperar que se estructurara interacción y comunicación entre los niños, en el juego de música maestro, interacción corporal, placer, risas..., no obstante anotamos lo que ha sucedido del modo más descriptivo posible.

Dimensión del Desarrollo	Objetivos concretos	Actividades lúdicas	Material y Recursos	Dinámica del Grupo	Actitud del Educador
Sociabilidad	Relaciones de Ayuda	Saquito de legumbres	Aula de Psico-motricidad Saquitos		
	Confianza en los otros	Círculo de amigos	Aula		
	Interacción	Controla tu risa	Aula		
	Asociación	Corral	Aula Psico-motricidad		

Dimensión del Desarrollo	Objetivos concretos	Actividades lúdicas	Material y Recursos	Dinámica del Grupo	Actitud del Educador
Afectivo-emocional	Expresión Emocional	Música maestro	Cassette. Aula de Psicomotricidad		
	Desarrollo de la fantasía	Disfraces	Aula Disfraces, ropas viejas y otros objetos		
	Expresión de tendencias agresivas	Imitación de animales salvajes	Aula Psico-motricidad		
	Miedos	¿Quién teme al lobo feroz?	Patio		

3.3.2. Actividades lúdicas: un modelo de fichero

En esta metodología didáctica basada en el juego, incidimos en la necesidad de combinar en el horario escolar por un lado la actividad lúdica libre en los distintos espacios de juego (en el aula y fuera de ella) y por otro el juego didáctico propuesto por el educador en distintos momentos (en gran o en pequeño grupo).

Para desarrollar este modelo educativo proponemos dos herramientas básicas:

Por un lado la elaboración personal de un fichero de juegos, que contenga las actividades necesarias para cubrir estos objetivos educativos, secuenciados y temporalizados, que será el material base en esos tiempos de juego propuesto por el educador, siendo un material que se va reconstruyendo, ampliando y adaptando sobre la marcha.

Y por otro el diseño del espacio del aula en rincones de juego, con variados materiales, en el que se observa la utilización que hacen los niños de los materiales, sus productos lúdicos, lo que los materiales estructuran, el nivel de desarrollo que han alcanzado los niños con él, y en el que se proponen juegos en pequeño grupo.

Este diseño se va modificando en función de estas observaciones, y adaptando a los niveles de desarrollo, del grupo en particular.

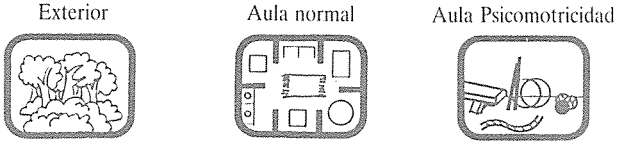
Para la elaboración del fichero el educador aprende a leer lo que hay detrás de cada juego (qué aspectos de desarrollo implica, qué puede estructurar en el grupo...) y así poder dar cuenta del porqué de las actividades lúdicas que sugiere o propone en el aula.

A modo de guía y como punto de partida para quien se sienta alentado a trabajar desde esta metodología, adjunto al libro un modelo de fichero de juegos, que a mi me ha resultado útil con los grupos de juego infantiles.

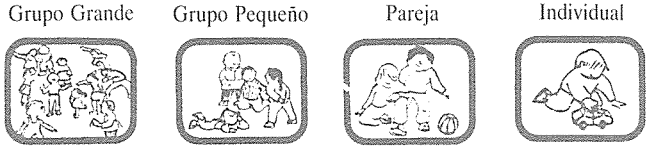
En este fichero por un lado los juegos se estructuran en 4 grandes grupos que corresponden a las cuatro dimensiones que consideramos básicas para el desarrollo infantil: Psicomotriz, Intelectual, Afectiva y Social; que a su vez se subdividen en subgrupos en función de los aspectos madurativos específicos que estimulan; y cada uno de estos juegos se analiza estructuralmente en base a 7 criterios:

1. Título del juego.
2. Argumento o desarrollo.
3. Edad mínima a partir de la cual se puede plantear el juego.

4. Análisis psicopedagógico: análisis de los aspectos del desarrollo que estimula desde el punto de vista psicomotriz, intelectual, afectivo o social.
5. Materiales necesarios.
6. Espacio de juego:



7. Número de niños adecuado para el juego:



A la hora de plantear un juego al grupo, podríamos

tener en cuenta y reflexionar sobre una serie de elementos estructurales como:

1. El principio del Placer del juego.
2. La edad adecuada para plantearlo.
3. Las aptitudes psicomotrices de los niños (a los 4 saltan un charco con los pies juntos, a los 5 a la pata coja...).
4. Las posibilidades intelectuales de los niños.
5. El grado de socialización del grupo (antes de los 5 no comienzan a participar coordinadamente en los juegos de grupo...).
6. Las necesidades y los deseos del niño o del grupo.
7. Las posibilidades de acción que ofrece.
8. Los materiales necesarios y lo que éstos estructuran (procesos cognitivos del juego de construcción, relajación de los juegos con agua, agresión de los juegos con palos de madera...).
9. Espacio adecuado para jugarlo.
10. ¿Qué estructura ese juego en el grupo? Los juegos tienen en sí una estructura responsable de cómo interactúan los jugadores, y el maestro ha de tratar de preveer anticipadamente que pasará en el grupo al plantear ese juego. Por ejemplo, los juegos de correr tienen como elemento estructural entre otros el movimiento, y este movimiento pone a los jugadores corriendo, sudando, tocándose, cansándose... Un juego en el que cada niño tiene un papel imprescindible para la realización del juego estructura cooperación, aceptación e integración grupal, sin embargo una carrera para ver quien llega antes, genera relaciones de competitividad entre los mismos miembros del grupo.
11. Número de niños adecuado para jugarlo. Porque el juego de las sillas indias que estructura placer y cooperación en un grupo de 8 ó 10 niños de 5 años, puede generar golpes, agresiones, confusión o desconcierto si lo planteamos con 17 niños de la misma edad.

3.3.3. Estructuración del aula en espacios de juego. Interés de los rincones, materiales y Actividades

3.3.3.1. *La casa y rincón de las muñecas*

1. *Edad:* De 3 a 6 años.
2. *Interés del espacio de juegos en la casa:*

- Es imitación del mundo familiar cercano. Aprenden roles, acciones, y estilos de relación entre las personas, formas adecuadas de comportarse... teniendo ello implicaciones para el desarrollo social del niño.

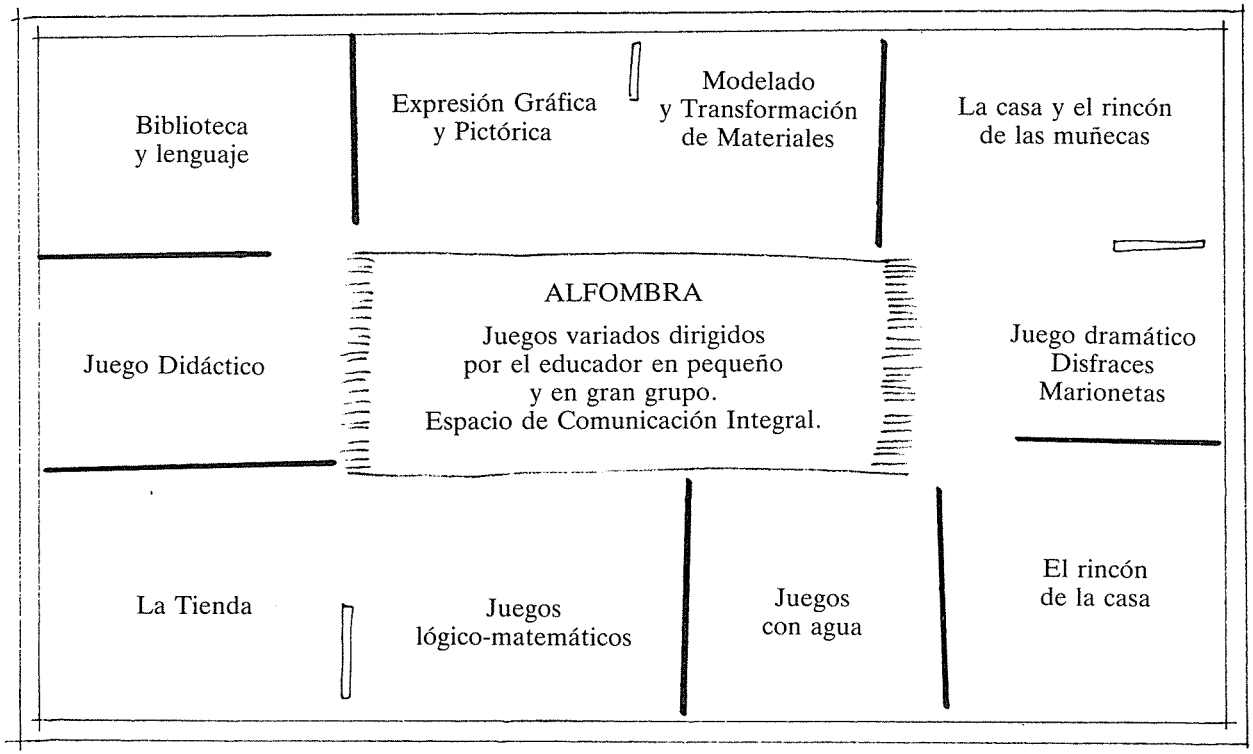
- Es un espacio de proyecciones afectivas, que estimula la expresión de una gran variedad de fantasías, incidiendo tanto en el desarrollo intelectual («como si» y desarrollo de la función simbólica) como en el desarrollo afectivo (expresión de sentimientos, miedos, rivalidades fraternas...).

- Estimula la comunicación entre los niños, facilitando el desarrollo del lenguaje y los procesos de asociación y colaboración entre ellos, al poner la mesa, al repartir los roles...

- Es representación y asimilación de experiencias reales que el niño vive, representan hijos que rechazan el alimento que les da la madre, madres que cuidan a los hijos, que los regañan cuando no cumplen las normas...

- Implica acción y movimiento, movilizando tanto la motricidad gruesa como la fina (doblan servilletas,

ESTRUCTURACION DEL AULA DE PREESCOLAR EN ESPACIOS DE JUEGO



saltan por las ventanas de la casa como si fueran tarzán, se meten debajo de la cama y juegan a asustar al compañero que entra en la casita...).

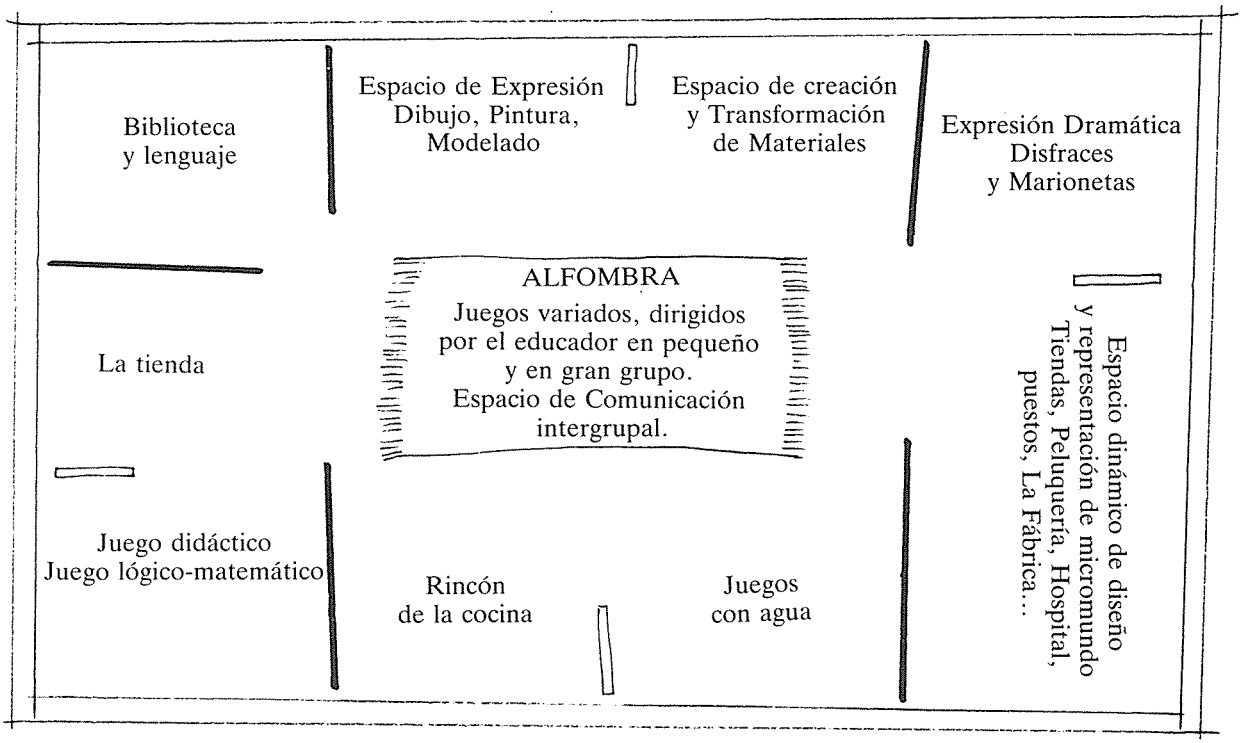
• Asimilan aprendizajes (cuentan los platos que tienen que poner para todos los miembros de la familia, manejando correspondencias, incluyen las palabras nuevas de su vocabulario...).

3. *Materiales:* Todos los materiales que en la realidad se encuentran en la casa de juguete, como teléfonos, cubiertos, platos, vasos, plancha, cazuelas, sartenes, colchones, telas, trapos, manteles, recipientes variados con diversos objetos, botiquín, objetos para el aseo, escobas...

4. *Actividades:* Básicamente este rincón ha de ser un espacio de juego libre, aunque no se excluye la posibilidad de que el maestro realice observaciones en momentos determinados. La vida familiar en sus diversos aspectos (comida, viajes, cuidado de los hijos...) imitaciones de animales y juegos de asustarse son algunos de los temas que hemos observado que representan los niños de preescolar en este espacio de juego.

5. *Interés del rincón de las muñecas:*

ESTRUCTURACION DEL AULA DE CICLO INICIAL EN ESPACIOS DE JUEGO



LA MAGIA DE LA MUÑECA, EL JUGUETE POR EXCELENCIA.

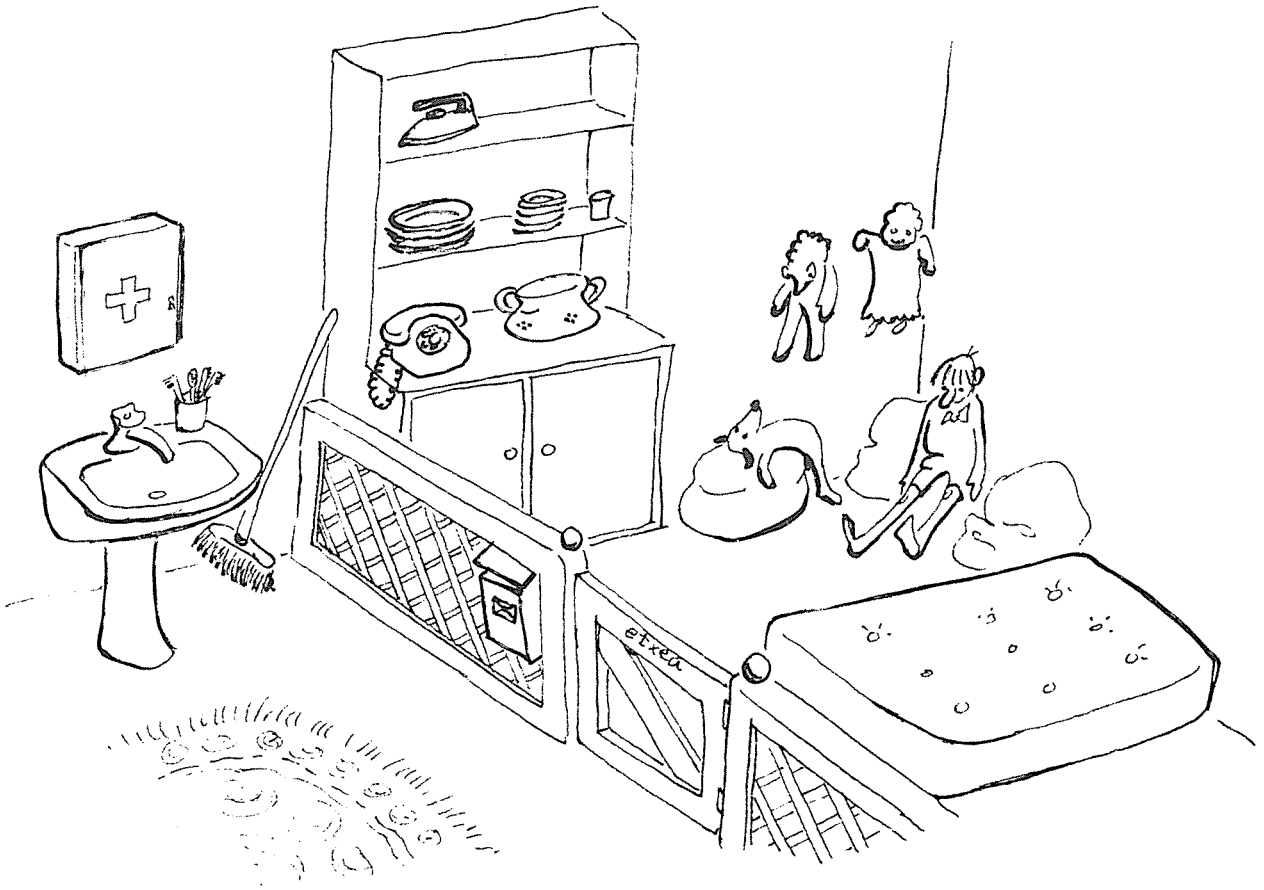
La muñeca es uno de los juguetes más antiguos y su misterio está en el encanto que opera en todas las edades. Está hecha a imagen del ser humano, se presta a todas las preguntas y confidencias, impasible y muda jamás responde, afirma o contradice, y sin embargo existe. Su vacuidad lo autoriza todo, se presta a todos los sentimientos, a todas las intenciones.

Pero el niño no utiliza la muñeca igual en todas las edades. A los 18 meses lo primordial es el placer táctil y sensorial que le procura, aunque también tiene ya status de presencia viva, en estos momentos la estrecha contra si, la acaricia, se la pasa por el rostro. A los dos años la viste, le da de comer, la acuna... A los 3 el muñeco se torna en compañero del niño, se ha convertido en ser humano, lo abraza, lo pasea y se lo lleva a todas partes cuando viaja, cuando se va a dormir... La muñeca está llena de humanidad y sin embargo no es más que un objeto que se presta a todas las fantasías de la imaginación. A los 3 años se convierte en el alter-ego del niño, en su doble, en una extensión de su propia personalidad, precisamente en el momento en que está tomando conciencia de la misma. La relación entre el niño y la muñeca se convierte en un diálogo.

PAPEL DEL JUEGO DE MUÑECAS EN EL DESARROLLO INTEGRAL

a. Ayuda a tomar conciencia del propio cuerpo: Ofrecer a los niños desde épocas muy tempranas la posibilidad de jugar con muñecas blandas y suaves al tacto, ligeras de manejar y con el rostro bien perfilado, favorece el descubrimiento por parte del niño de su propio cuerpo, ayudándole a tomar conciencia de él. Al lavarla, vestirla... inviste sobre ella su curiosidad sobre el cuerpo y reproduce en ella las propias experiencias erógenas que el niño experimentó con la propia madre.

b. Facilita la comprensión de las relaciones entre padres e hijos: El juego de las muñecas estimula el proceso de identificación del niño con sus padres, porque en estos juegos reproduce todas sus experiencias



vitales, sus propias relaciones con sus padres, ejecutando ahora el rol madre o padre, y como ocurre en la realidad tan pronto la regaña, como disfruta con ella al escucharla o atenderla, y por ello facilita una mayor comprensión de las relaciones entre padres e hijos.

c. Promueve el proceso de la identificación psicosexual: Todos los juegos que realiza con elia cuando la lava, la viste, la lleva al médico o a pasear, tendrán un papel importante en el proceso progresivo de la identificación psicosexual es decir el aprendizaje de las actitudes de la maternidad y la paternidad. Con S. Hegeler («Como elegir los juguetes» 1965) podríamos afirmar que si jugar con las muñecas ayuda a que las niñas sean buenas madres, deberíamos estimular estos juegos en los niños para facilitar que ellos aprendan también a ser buenos padres.

d. Estimula el desarrollo de la Conciencia Moral: El niño juega con la muñeca no sólo el papel de figura protectora, sino también el de figura investida de poder, que impone una serie de disciplinas. En su juego le exige a la muñeca lo que a él mismo le han exigido, se le dan órdenes («si cruzas la carretera mira los dos lados») se le prohiben acciones («come sentado y quieto»...) y la propia madre del niño suele reconocer su propia voz de mando.

El adoptar con la muñeca este papel de figura que le impone una serie de normas, resulta una experiencia positiva para el proceso de internalización de las normas de conducta por parte del niño, es decir en el desarrollo de la Conciencia Moral.

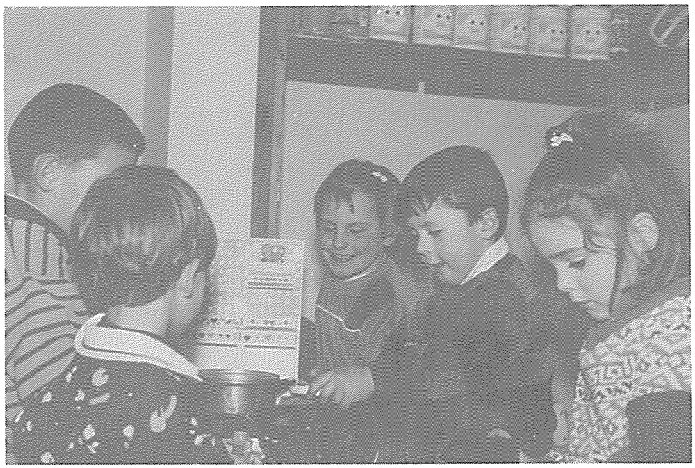
f. Valor terapeútico del juego de muñecas: Este juego estimula la proyección y elaboración de fantasías, teniendo un efecto liberador para el niño porque facilita la catarsis o disminución de tensiones y con ello su equilibrio psíquico, al permitirle:

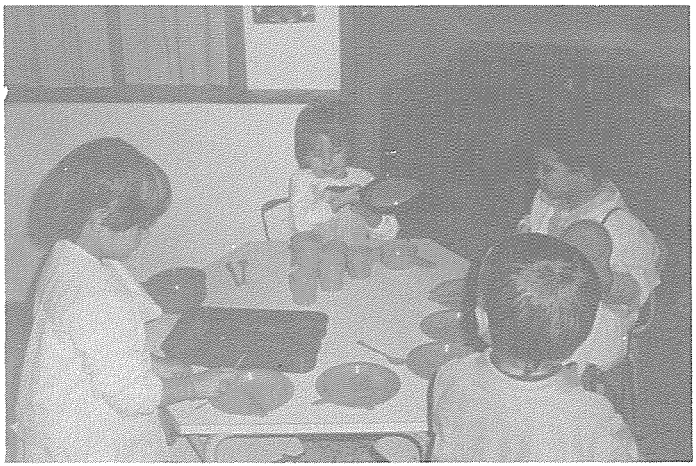
- Compensar: al solitario le da compañía, al inseguro seguridad, ternura al que carece de ella, el niño sometido a la presión de una fuerte autoridad puede actuar tiranamente con su muñeco y ello le permite compensar.
- Elaborar miedos: El muñeco, extensión de la personalidad del niño, se convierte en portavoz de los sentimientos que no puede reconocer, le presta sus sentimientos e inquietudes y es la muñeca la que tiene miedo a que entre una bruja por la ventana del cuarto cuando se encuentran preparados para dormir; proyecta sus temores y miedos sobre ella y al tranquilizarla, encuentra la seguridad sin tener que llegar a reconocer sus propios miedos.
- Satisfacer las distintas necesidades del niño: Porque se convierte en lo que el niño quiere que sean en función de sus propias necesidades del momento. Sirven para comunicar y recibir comunicaciones, son compañeros y amigos, protectores y protegidos, y contribuyen a satisfacer las diversas necesidades inmediatas del niño. La muñeca es tolerante con los caprichos de su dueño, el niño la abandona sin culpa, puede ser despótico y recriminarle, es objeto tanto de amor como de malos tratos. Si el niño se siente bueno y protector le refleja protección y obtiene a su vez fuerza de esa protección reflejada; si es dominante la muñeca se somete y no se muestra resentida con él, porque siempre responde con amor y simpatía.
- Descargar agresividad simbólicamente: Los muñecos son discretos oyentes de confidencias incluso de enojo o enfado del niño contra personas a las que no lo puede expresar. Puede descargar sus propias faltas sobre ella («eres malo porque no comes» «no debes de pegar a tu hermano»...) expresar simbólicamente su agresividad (castiga a la muñeca cuando el ha sido castigado) y externalizando así las tensiones de algunas de sus experiencias vitales.

g. Favorece la sociabilidad: Un rincón de muñecas en el aula de preescolar promueve además de estos aspectos relativos al desarrollo individual, la socialización de los niños. Es un espacio en el que se estructura mucha comunicación entre ellos, entre todos las visten, las dan de comer, las llevan al parque, al médico cuando están enfermas..., construyéndoles un marco de vida y facilitando el desarrollo de la vida social infantil.

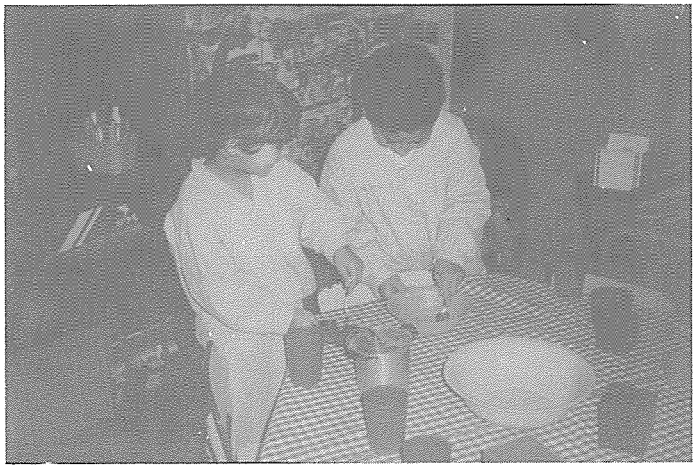
6. *Materiales:* Un espacio con cojines en el suelo, variedad de muñecas, muñecos y ositos de suave tacto,

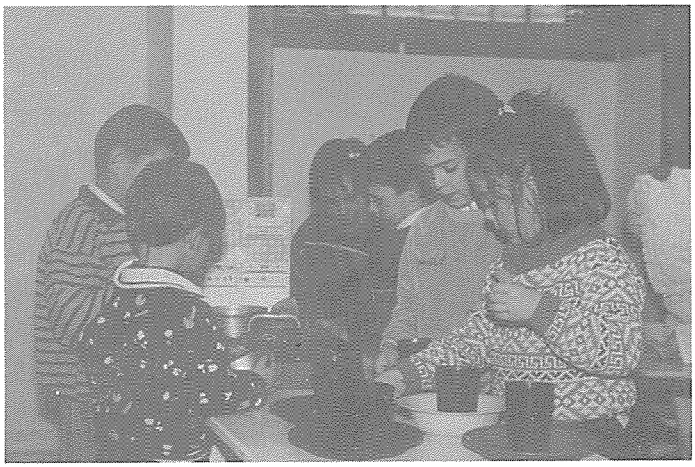
Juegos en la casa y en el rincón de las muñecas. Juegos de rol: Preparan la comida, ponen la mesa para comer con observarles expresiones de placer.

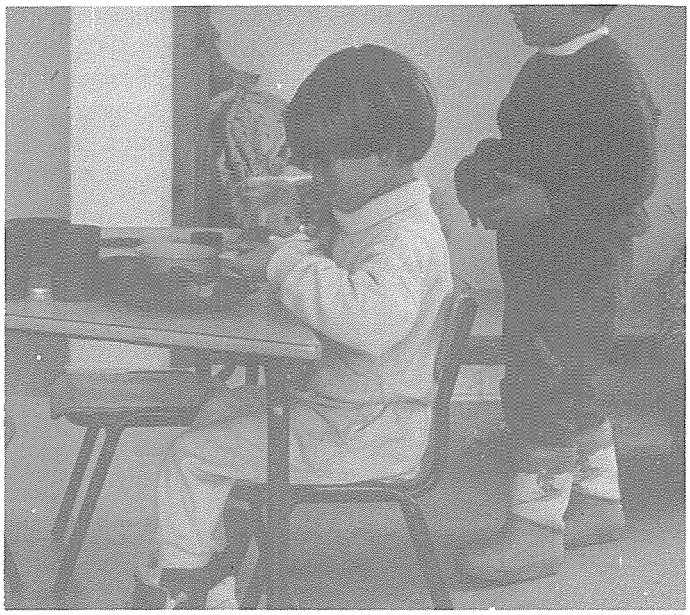




A las muñecas las visten, las acunan para dormir, las dan de comer, cuidar y auscultan para comprobar su salud.
Grupo de niños de 4 y 5 años.







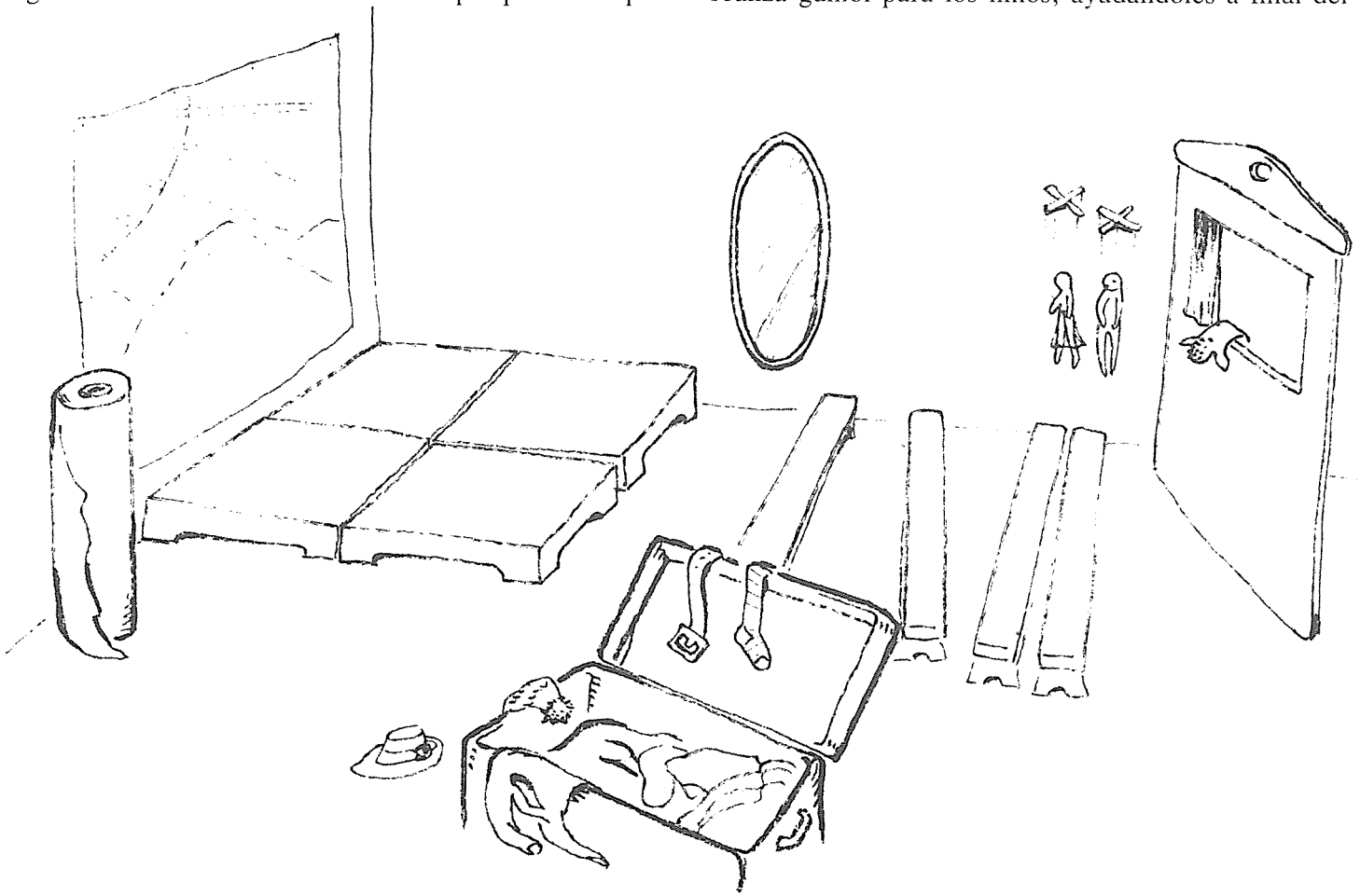
telas, cochecitos para llevarlas a pasear, biberones, cunas... (y puesto que este espacio se sitúa dentro de la casa, todos los materiales de esta se ponen al servicio de variados juegos de muñecas).

7. *Actividades:* Básicamente juegos libres (el educador anima y presencia las actividades pero no dirige, aporta el contexto, los materiales y observa. La observación de este rincón es para el educador fuente de gran conocimiento sobre los niños porque sus experiencias familiares reales, sus necesidades, sus deseos se proyectan en sus juegos de muñecas.

3.3.3.2. *Juego dramático. Disfraces y marionetas*

1. *Edad:* de 3 a 8 años.

Aunque a los tres años las actividades de este espacio son más bien representadas por el educador que realiza guiñol para los niños, ayudándoles a final del



curso en las representaciones de cuentos que él narra, progresivamente los niños van tomando un papel protagonista y una mayor autonomía en las actividades de representación. A los 6 la organización de la representación, la elaboración de los materiales la desarrollan libremente los diversos subgrupos del aula (que piden ayuda si así lo necesitan), para representar más tarde en gran grupo. En ciclo inicial la caracterización y la representación se enriquecen mucho gracias a las experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la etapa preescolar.

2. *Interés del espacio de dramatización:* Los juegos dramáticos tienen gran importancia en el desarrollo integral de la personalidad infantil, porque implican todas las dimensiones del desarrollo infantil, gozando de una gran aceptación en los niños de estas edades, porque en ellos satisfacen muchas de sus necesidades (motrices, de comunicación e interacción con los demás, cognitivas, afectivas...).

Todos los juegos de expresión tienden a liberar la personalidad infantil mediante la espontaneidad y conseguir que a través del cuerpo pueda expresar y exteriorizar cuanto piensa, siente o quiere el niño.

La finalidad de estos juegos no es lograr una representación bien hecha, sino ejercitar el mecanismo de expresión de su propia persona, es decir el juego como algo creador y de libre expresión.

El juego dramático o de representación es un importante instrumento de crecimiento, tanto desde el punto de vista individual como social, estimulando tanto la expresión y liberación de sentimientos como el aprendizaje. No sólo ayuda al niño a comprender la conducta de las personas y las posibilidades de los objetos, también cuando juega a ser el padre, el bebé o un gigante externaliza su propio drama interior. Además de su utilidad general para aliviar tensiones y externalizar experiencias internas, le ayuda en el establecimiento de los límites fantasía-realidad, ofreciéndole un medio íntimo y personal de cooperación que facilita que se desarrolle como persona capaz de compartir, dar y recibir.

Sintetizando los elementos del desarrollo que estimula el juego dramático podemos decir que:

Desde el punto de vista de la sociabilidad:

- Es descubrimiento de la vida social de los adultos y de las reglas que rigen estas relaciones.
- Estimula la colaboración y cooperación.
- Favorece las identificaciones con el modelo del adulto.
- Implica relación y comunicación.
- Promueve el autocontrol de los impulsos inmediatos.
- Ayuda en el desarrollo de la conciencia personal.

Desde el punto de vista del desarrollo afectivo:

- Es expresión de la personalidad integral.
- Desarrolla la capacidad de goce, porque es una actividad placentera.
- Le permite elaborar experiencias traumáticas, a través de los temas que representa.
- Puede realizar simbólicamente deseos prohibidos.
- Permite la satisfacción sustitutiva de impulsos sexuales y agresivos.
- Ejercitan distintas soluciones ante determinados conflictos que plantean en la representación.
- Es expresión de sentimientos, que facilita el control de las emociones y la catarsis de las ansiedades normales de la infancia.

Desde el punto de vista intelectual:

- Estimula la atención, la concentración y memoria.

- Facilita la asimilación de aprendizajes, y es a un tiempo fuente de información.
- Potencia el desarrollo de la función simbólica, del pensamiento representativo, camino previo de acceso a los conceptos más abstractos.
- Ayuda al descentramiento del pensamiento, porque le permite situarse en distintos puntos de vista.
- Desarrolla la imaginación y la creatividad.
- Promueve el desarrollo del lenguaje.
- Facilita la discriminación fantasía-realidad.

Desde el punto de vista motriz se moviliza:

- La coordinación dinámica global por la variedad de movimientos corporales que implica.
- La coordinación oculo-manual cuando elaboran los materiales para dramatizar (murales, construcciones...).

Por la riqueza de esta actividad lúdica en el desarrollo integral infantil, y por las observaciones que hemos realizado en las escuelas donde introducimos en el currículo escolar esta experiencia lúdica, nos parece interesante que al menos un día a la semana los niños de estas edades puedan disponer de un tiempo para jugar dramáticamente disfrazándose, maquillándose, y dejando abiertas todas las posibilidades de expresión y fantasía infantil.

3. *Materiales:* Un cajón con materiales para disfrazarse (telas, sombreros, bolsos, collares, ropas viejas, capas, faldas, cinturones pañuelos, pelucas, zapatos, gorros...). Un espejo de cuerpo entero. Caretas, máscaras. Materiales para maquillarse (pinturas de cara, algodón...). Materiales para la elaboración de la escenografía de la representación (papel continuo para murales, pinturas, elementos de construcción...).

4. *Actividades:* a) Juegos dramáticos estructurados por el educador que facilitan ampliar los horizontes del niño (de 4 años...). El educador ayuda en el desarrollo de recursos para enriquecer la capacidad expresiva, proponiendo juegos de representación; la bolsa sorpresa, los oficios, el juego de los complementos, la cadena... y otros 20 juegos más que se presentan en el fichero pueden servir de punto de partida a la estimulación de esta actividad.

b) Juegos de representación a partir de estímulos motivadores (semiestructurado) (de 5 años...). Aquí el educador interviene dando estímulos a los niños (imágenes, objetos diversos, temas...) a partir de los cuales los niños inventan una historia, reparten roles, y construyen los materiales para la dramatización posterior en gran grupo. En el fichero señalamos una amplia variedad de elementos que pueden servir, como estimuladores de la actividad de expresión y representación.

Ahora se pueden ir introduciendo en el grupo algunos elementos a tener en cuenta a la hora de dramatizar como:

- el cuerpo, la voz, el gesto, los sentimientos como instrumentos de expresión,
- el espacio,
- el tiempo,
- el concepto de ficción,
- y la idea de actividad grupal.

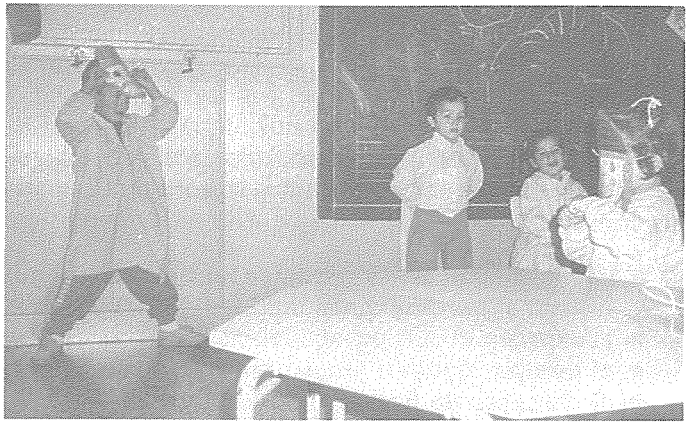
Así como algunas pautas que facilitan la organización del juego de representación como: el tema, el lugar, los personajes o roles y sus acciones, las circunstancias externas, las circunstancias internas, los accesorios...

c) Juego dramático libre (de 5 años...). Aquí el educador deja tiempo libre para que organicen su juego. Los subgrupos eligen por consenso el tema (entre varios que ellos mismos planteen) y realizan todo el proceso de forma autónoma, pidiendo ayuda al educador si así lo necesitan. Es interesante observar los temas que eligen libremente y los contenidos que tienen,

porque en ellos proyectan distintas situaciones que hacen referencia a las fantasías típicas, necesidades, deseos y preocupaciones en cada etapa de la evolución; ello puede darnos una rica información que nos facilita una mayor comprensión de los niños en ese grupo de edad en particular.

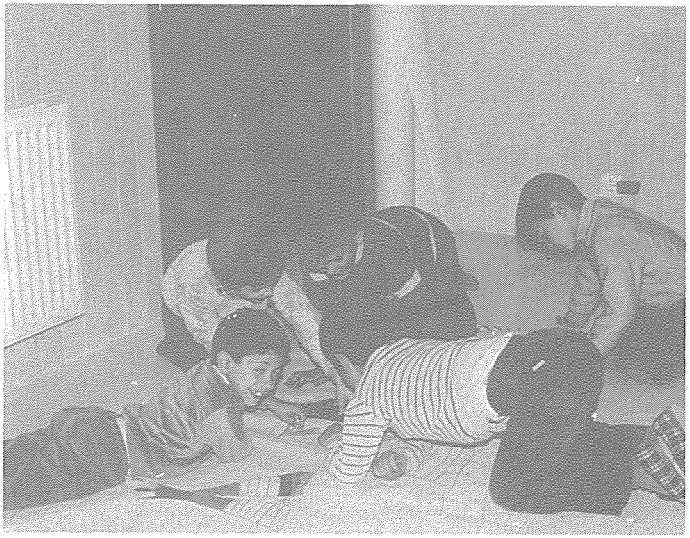
d) Teatro Guiñol con marionetas: A los 3 años el educador hace el guiñol para los niños, pero progresivamente ellos se van acercando a las marionetas y representando sus propias historias. Con las marionetas animadoras y espectadores comparten la misma ilusión: es la marioneta la que dirige el juego, la clave del misterio parece ser la extraordinaria fuerza de ilusión, el poder de vida y la sugestión que de ella emana y entusiasma a los niños de todas las edades y hay que subrayar que a los adultos también, que ante las marionetas detienen su conversación y expresan con el rostro una sonrisa hecha de diversión y atención espontánea.

Representación de los cuentos: «La Caperucita roja» y «Los tres cerditos» con caretas. Grupo de niños de 5 años de edad.



Guiñol para un grupo de niños de 4 años de edad. Manejandoellos mismos las marionetas.

Juegos de dramatización libre: Inventando en pequeños grupos las histórias, preparando los materiales.



Tres momentos de las 3 representaciones en gran grupo.
Grupo de niños de 7 años de edad.

e) Juegos de sombras (de 6...).

f) Fiestas de disfraces libres (de 3...).

g) Representaciones históricas (de 6...).

h) Microuniversos (de 6...) (ver en el fichero).

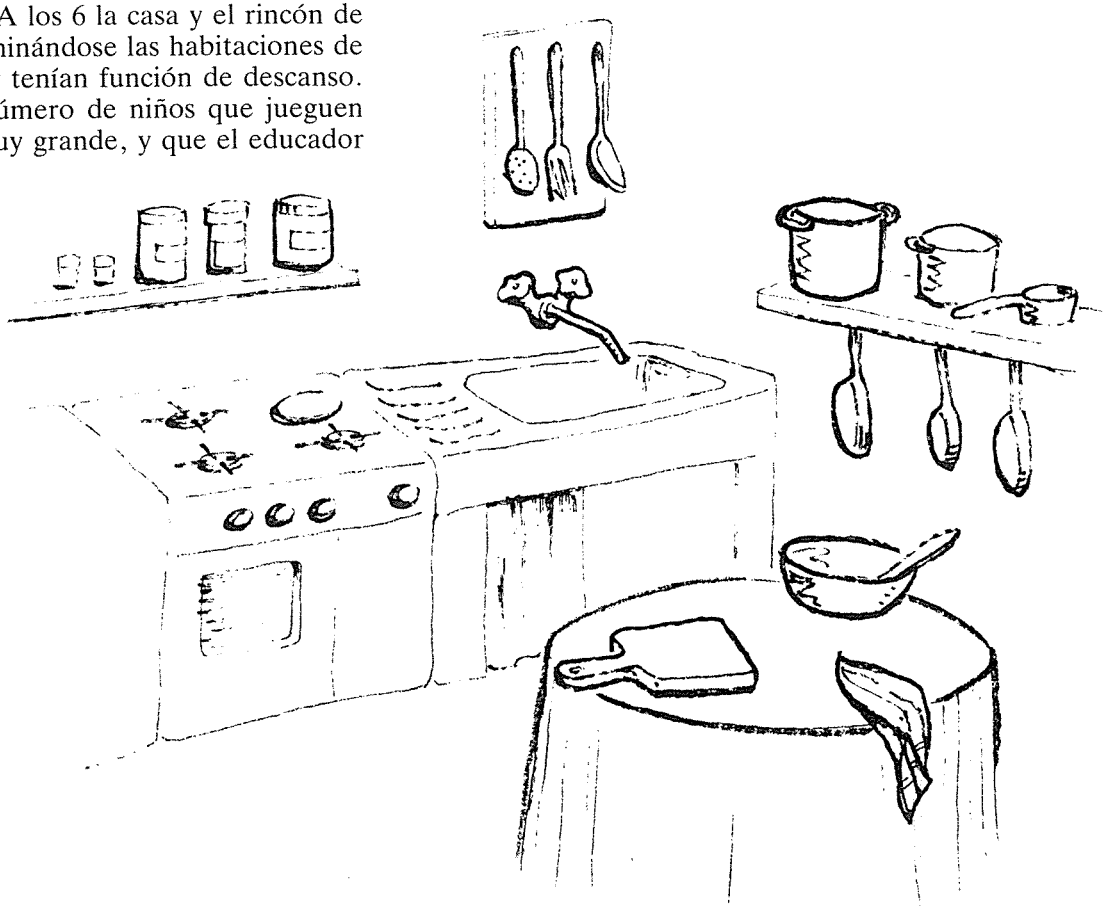
3.3.3.3. *El rincón de la cocina*

1. *Edad:*de 4 a 8 años.

Desde los 4 años se pueden iniciar las experiencias en este rincón de juego. A los 6 la casa y el rincón de la cocina se unifican, eliminándose las habitaciones de la casa que en preescolar tenían función de descanso. Es conveniente que el número de niños que jueguen en este espacio no sea muy grande, y que el educador se halle presente en estos tiempos de juego salvo con los chicos de mayor edad que pueden ir elaborando platos autónomamente.

2. *Interés del espacio:*

- Manipulación concreta con experiencias físico/químicas (conceptos de peso, volumen... disoluciones, mezclas...).
- Creatividad (combinación de materiales para la creación de diversos platos).



- Procesos de codificación y decodificación de recetas (desarrollo de la función simbólica).
- Experiencias matemáticas: conceptos de cantidad, unir-mezclar-sumar.
- Imitación del mundo familiar con sus roles, acciones, y relaciones variadas entre los personajes (cocinan, ponen la mesa, comen los platos cocinados, utilizan los cubiertos, la servilleta...).

3. *Materiales:* Conviene que los materiales sean objetos reales: ensaladeras, cazuelas, sartenes, cubiertos, mantel, vasos, recipientes de cristal y plástico de distintos tamaños para meter los diversos productos etiquetados, productos variados, un peso, libros de cocina, fichas de recetas...

4. *Actividades:*

a) Juegos libres de manipulación (de 4 años...).

b) Juegos de imitación de roles: poner la mesa (de 4...), lavar los platos... (de 5 años...).

c) Juegos de orden: ordenar los cubiertos, las servilletas, los diversos materiales en las estanterías etiquetadas... (de 4 años...).

d) Elaboración de alimentos sencillos: rebanadas de pan con mantequilla para el desayuno... ayuda en la elaboración de croquetas...) (4 años...).

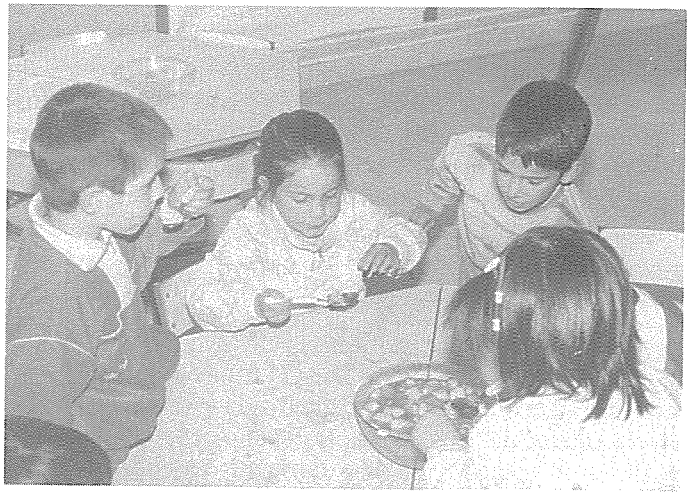
e) Realización de signos distintivos (dibujos) para la localización de los distintos productos e ingredientes (de 5 años...).

f) Colaboración en la preparación de recetas realizando actividades como girar, verter, prensar, amasar, tapar, enroscar, agitar, remover... (de 4 años...).

g) Descubrimiento de propiedades de los objetos: que el azucar y la sal se disuelven, que el aceite y el vinagre no se mezclan.

h) Cocinar un plato: pasteles, ensaladas, flanes, macedonias de frutas, batidos de chocolate, helados... (de 5 años...). Con los preescolares las recetas se pueden presentar en forma de imágenes o dibujos, para que ellos puedan decodificarlas. En ciclo inicial iremos progresivamente utilizando el código escrito.

El rincón de la cocina:
Preparan una macedonia, para compartir después una estupenda merienda. Niños de 5 años.



i) Otras experiencias: juegos con aire y agua; el globo que se hincha sin soplar (introducimos un globo en el cuello de una botella, se introduce la botella en un recipiente con agua y se pone a calentar en el fuego).

3.3.3.4. *Espacios dinámicos de reconstrucción de micromundos; Espacio abierto*

1. *Edad:* De 6 a 8 años.

2. *Interés del espacio:* En ciclo inicial un espacio de aula queda abierto y en él dinámicamente se van montando y desmontando (cuando pierden interés para los niños), distintos micromundos como el hospital, la ciudad, el puerto, tiendas variadas (de flores, de objetos de regalo...), la peluquería, el caserío... que se van simultaneando en el tiempo.

La propia construcción y reconstrucción de estos espacios es una actividad muy gratificante que desarrollan los niños posteriormente a la observación directa de estos micromundos; después del diseño del espacio éste queda durante un tiempo (unas semanas) en que se pueden realizar juegos espontáneos o guiados por cador, hasta que se proponen otros micromundos a traer al aula. El montaje de este espacio abierto y plástico hace que el niño se sienta más partícipe en el diseño de la escuela, con lo que la hace un poco más suya.

Además esta actividad estimula el conocimiento y el descubrimiento de variados micromundos del exterior, sus procesos, sus roles, sus características y como son espacios lúdicos en los que suele estar presente el juego de roles, desempeña un papel muy importante en la evolución integral del niño.

Y puesto que la construcción de este espacio es una actividad colectiva, estimula la comunicación, la relación y la cooperación entre iguales, que contribuyen a fines comunes.

3. *Materiales:* Para el garage (planos de la ciudad a gran escala, planos de carreteras, diversos coches y otros vehículos, casitas de juguete, señales de tráfico, semáforos...).

Para la peluquería (espejos, peines, botellitas, secadores, pinzas, rulos, cepillos...).

Para el hospital (camillas, un botiquín, estetoscopio...).

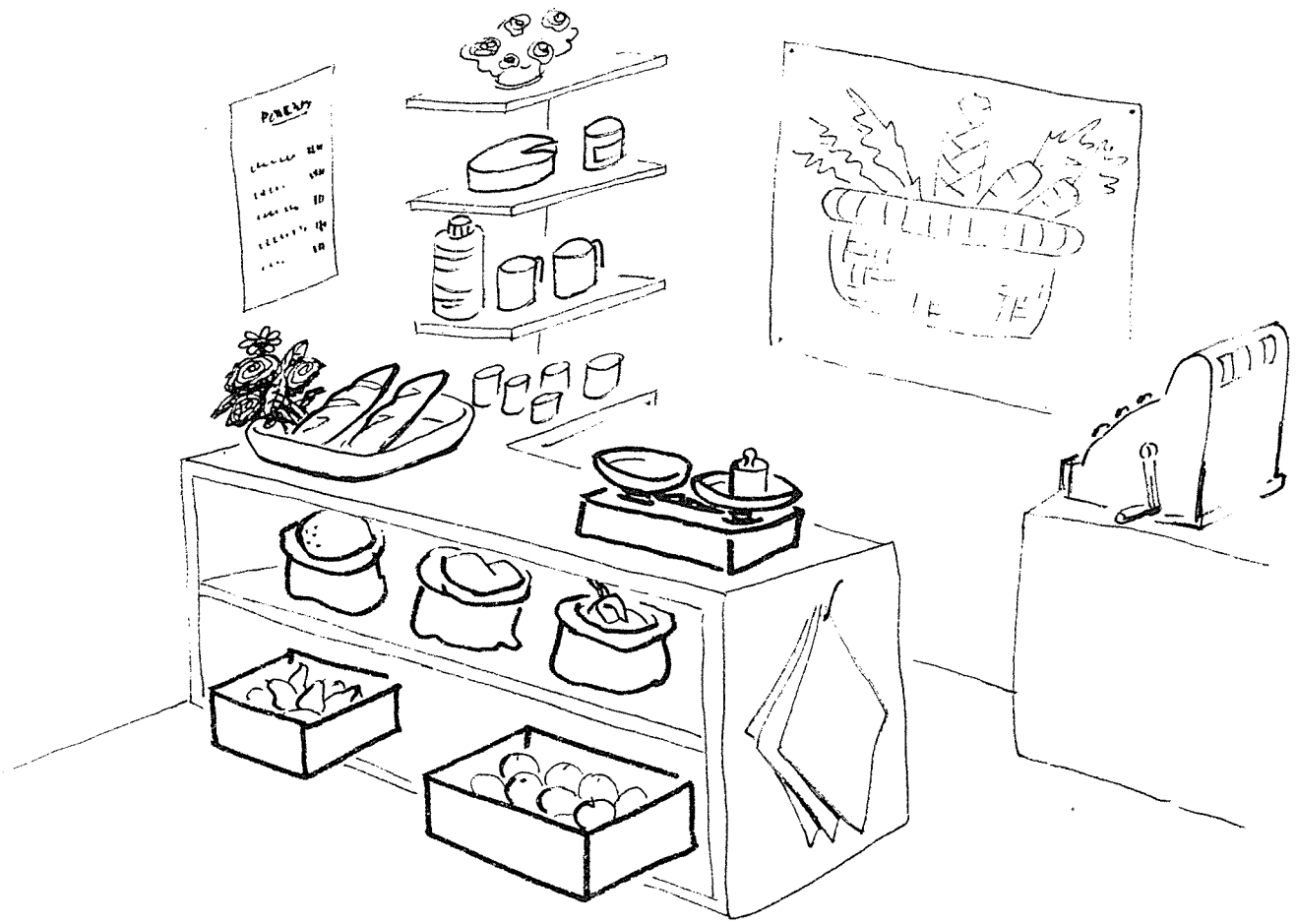
4. *Actividades:*

- Diseño y montaje del espacio de juego (micromundos con la participación de todos los subgrupos del aula. Inicialmente se establece un diálogo sobre las actividades a desarrollar y los materiales que se necesitan, después se divide el trabajo para cada uno de los subgrupos y cada uno de ellos realiza las actividades correspondientes. Finalmente se incorporan los diversos productos subgrupales en el espacio de juego, que se construye cooperativamente.
- Juego libre en estos espacios.
- Juegos guiados de representación...(microuniversos, ver en el fichero).

3.3.3.5. La tienda

1. *Edad:* Desde los 4,5 ó 5 años podríamos iniciar estas actividades lúdicas, en la tienda. Al principio se deja tiempo para que los niños jueguen libremente en este espacio, para ir introduciendo progresivamente experiencias más estructuradas.

2. *Interés del espacio:* Nuclearmente en este espacio se promueven variadas experiencias matemáticas como la ordenación, la clasificación, las nociones de cantidad, de peso, de volumen, actividades de codificación y decodificación, experimentación con las operaciones básicas como sumar y restar, o con conceptos de organización... Además del juego de roles y la asimilación de los procesos de compra-venta.



3. *Materiales:* Estanterías y casilleros para poder clasificar los diversos productos con ayuda de códigos. Un mostrador. Cajas de distintos tamaños y tarros de cristal para los productos. Balanza con pesas. Abaco. Regletas. Caja registradora. Dinero. Variados productos (alubias, lentejas, arroz, frutos secos, frutas de plástico, cestas...).

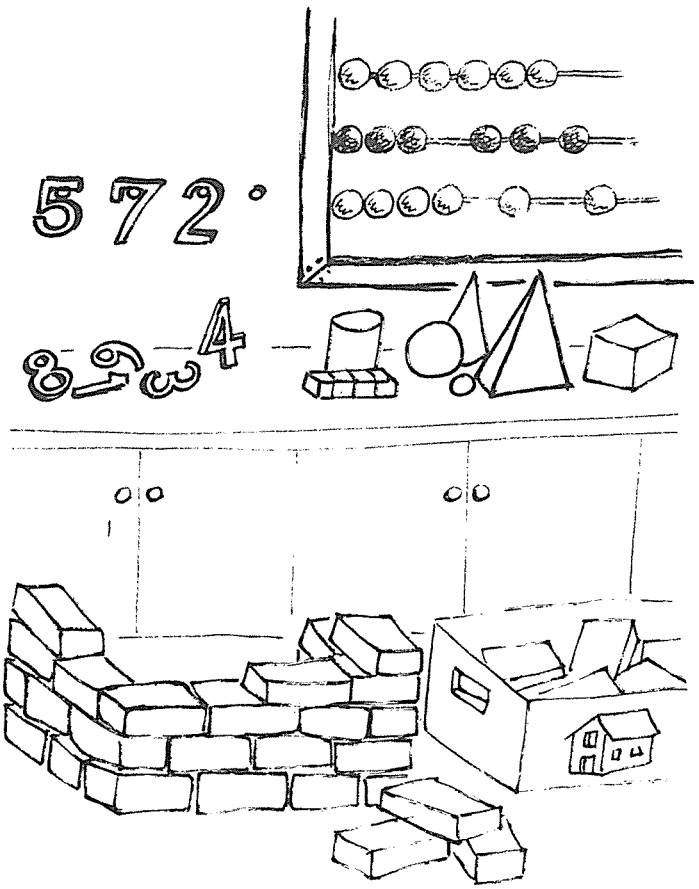
4. *Actividades:*

- Juego libre de manipulación de productos y de compra-venta (De 4, 5...).
- Ordenar y clasificar productos: letreros que indiquen secciones, etiquetas con el precio de los productos, inventar y poner códigos de clasificación de los diferentes productos (de 5 años...).
- Hojas de control de almacén: Listas de productos que se tienen, lista de productos a reponer... (de 6 años...).
- Hojas de control del dinero (se puede apoyar en las regletas), cantidad que se tiene, entradas, salidas... (de 6 años...).
- Embalar productos que se venden [envolver en papel y atar con cuerda (de 4,5 años...)].
- Listas de encargos (con los más pequeños basadas en imágenes o dibujos de los productos, los de ciclo inicial las escriben.
- Control de compra: comprador anota en su hoja, producto comprado, precio, dinero entregado y dinero devuelto... (6,5 años...).

3.3.3.6. Espacio de juegos lógicos y matemáticos

1. *Edad:* De 4,5 a 8 años.

2. *Interés de espacio:* El objeto de este espacio es el poder realizar diversas experiencias lógico matemáticas con los distintos materiales que se brindan. Experiencias prematemáticas concretas con los objetos, desarrollo del concepto de cantidad («Ana tiene 5 piezas y yo sólo 3), experimentación con las medidas (la torre de Alex es más alta o más larga que la mía) reconoci-



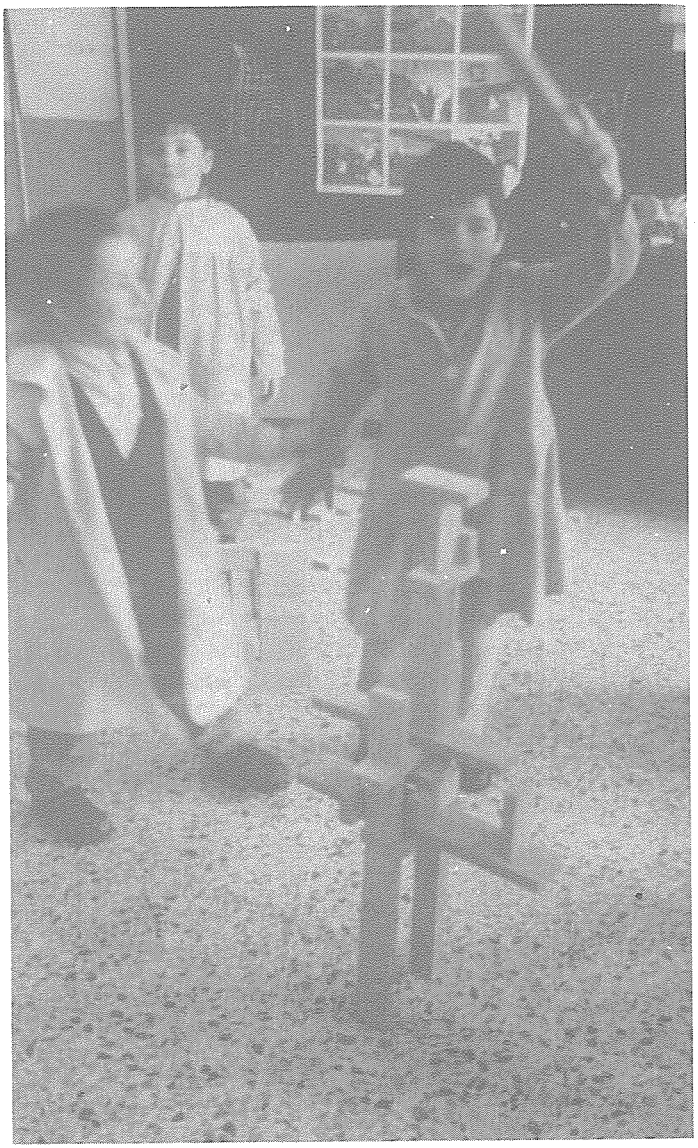
miento gráfico de los números, procesos de análisis y síntesis (relación entre las partes y el todo de los juegos de construcción, de los rompecabezas o puzzles), descubrimiento de la suma y la resta con objetos (dos bloques pequeños igualan a la altura de otro más largo) y con la representación abstracta del número (el juego de la pesca de números), desarrollo de razonamiento lógico matemático (atributos de los objetos, noción de conjunto, subconjuntos, codificación-decodificación de símbolos con los bloques lógicos...).

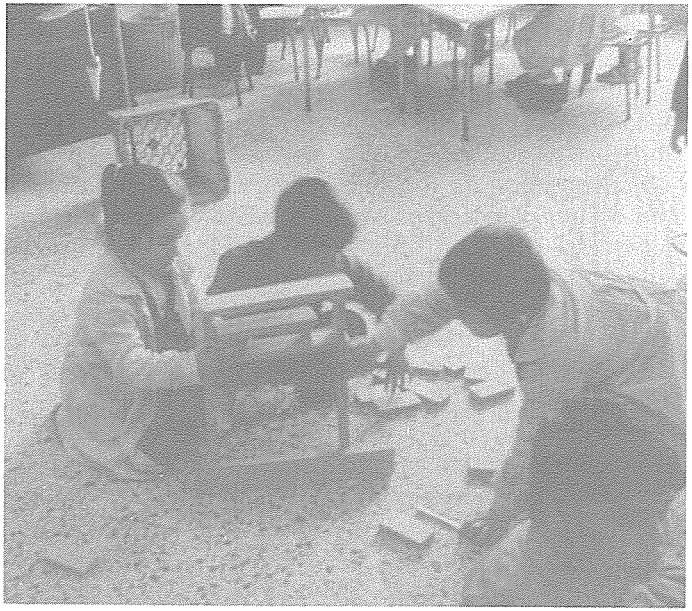
3. *Materiales:* Los bloques lógicos, loterías con números, cajas de clasificación de objetos, bolsas con números de madera para los juegos de pesca de números, dominós de números, juegos de construcción con diversos materiales: cubos de Kohs (reproducción de modelos geométricos) ladrillos (para construcciones libres), piezas de construcción de madera (para juegos libres o reproducción de modelos), juegos de montar y desmontar (casas, barcos, aviones...), regletas.

4. *Actividades:*

- Juegos con los bloques lógicos: juegos como adivina que bloque es, el comerciante, carga y descarga, ¿Qué le falta?, juego de la lotería, juego de dados, correspondencias, serpientes, diagramas, cajas de clasificación, tablas de atribución... (ver el fichero).
- Juegos matemáticos en pequeño grupo como ¿uno o varios?, el zoo, o pesca de números (ver en el fichero).
- Juegos de construcción con materiales diversos: juego libre, reproducción de modelos, juegos de montar y desmontar objetos, construcción de objetos sugeridos por el niño o el educador (barcos, castillos...).
- En ciclo inicial se puede utilizar las mesas de este espacio para la realización de fichas o cuadernos de matemáticas individuales.

Juegos de construcción con variados materiales.
El placer de crear y de destruir sin culpa.
Grupo de niños de 5 y 6 años.





3.3.3.7. Espacio de juegos con agua

1. *Edad:* De 3 a 8 años.

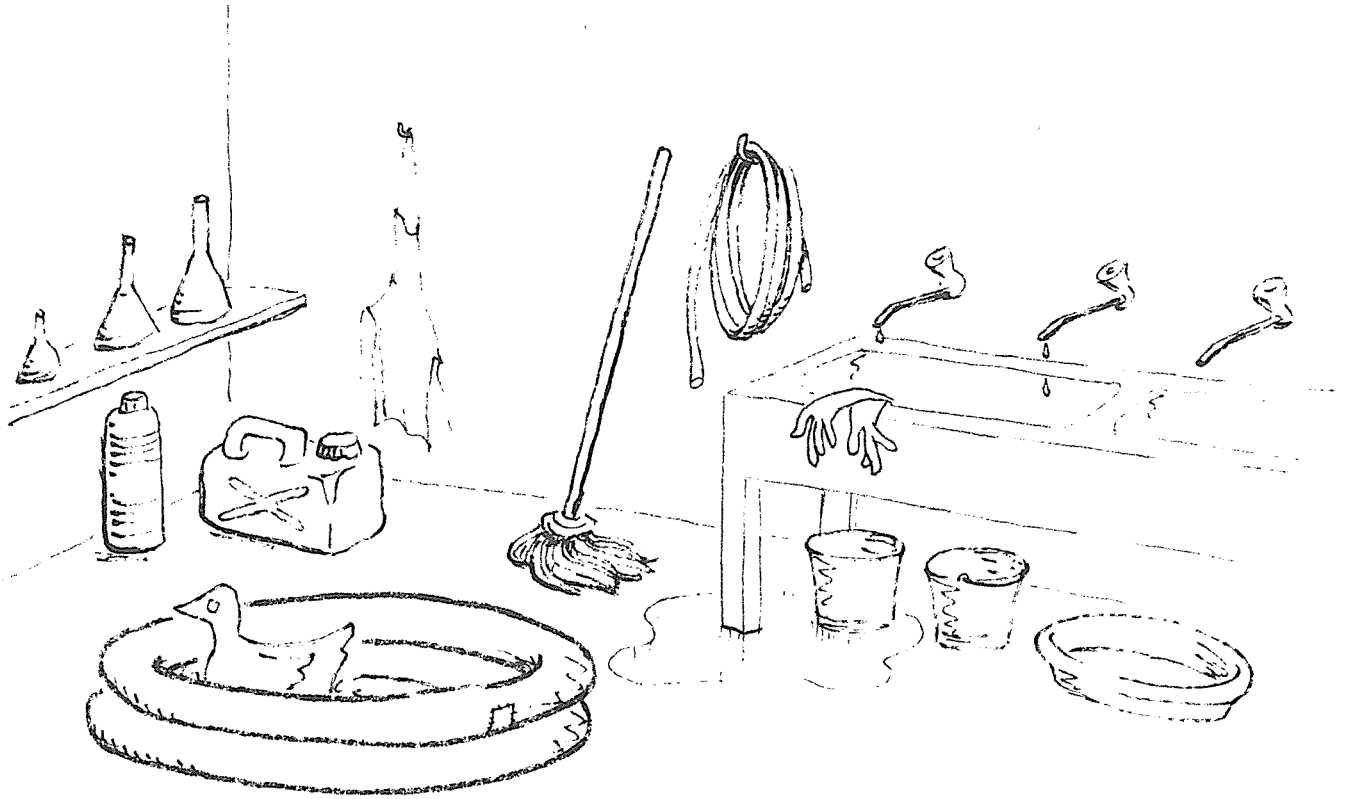
2. *Interés del espacio:* Los niños manifiestan gran tendencia a jugar con el agua, y aunque en los juegos libres con agua es necesaria una actitud permisiva por parte del educador, ello no exime que se estructuren algunas normas como la responsabilidad grupal de secar al finalizar los juegos.

Esta actividad genera gran atracción en los niños y su utilización conlleva importantes beneficios para el desarrollo. Los juegos con agua son:

a) Una experiencia sensorial básica, y las experiencias sensoriales preceden y fundamentan la capacidad posterior para comprender y manipular símbolos abstractos. El agua estimula la investigación multisensorial del mundo físico de tal manera que ninguna otra sustancia puede proporcionar, generando una animación y placer sensorial extraordinario.

b) Una experiencia de logro y dominio. El agua constituye un material básico a través del cual el niño puede experimentar desde temprano la satisfacción de dominio y de logro porque es una actividad que no involucra metas y al no requerir aptitudes especiales no amenaza ni frustra a los ansiosos. Hacer pompas de jabón es una oportunidad para el fortalecimiento del Yo del niño inseguro. Los juegos con agua son también un gran beneficio para los niños con dificultades de atención o de iniciativa.

c) Una ayudan para satisfacer sustitutivamente necesidades. El libre acceso al juego con agua proporciona a los niños la oportunidad de satisfacer sustitutivamente necesidades legítimas que nuestras prácticas educativas suelen frustrar como la manipulación de la orina.



d) Son vía de salida de la agresividad. La hostilidad, el resentimiento se pueden expresar encubiertamente en el juego violento con agua, haciendo maremotos, grandes olas... La oportunidad de volcar, salpicar, ensuciar ofrece tanto a los niños inhibidos como a los agresivos, no sólo un medio de expresar agresión, sino también una manera de escapar a las presiones implícitas en el hecho de crecer.

e) Estimulan la relajación y la concentración. Ningún otro material tiene efectos tan variados, la naturaleza repetitiva y monótona del juego con agua sumada a la cualidad fluida y dócil del material puede explicar su efecto relajador sobre todo en los niños tensos e hiperactivos. Además se ha acentuado las cualidades tranquilizadoras y absorbentes del agua, para los niños que por lo común se hallan dispersos y explosivos en sus actividades.

f) Facilitan la descarga de tensiones: En otra experiencia de observación del juego libre de un grupo de 6 años de edad que realizamos, pudimos relacionar

la tendencia compulsiva a los juegos con agua vinculada a momentos de tensión específicos en la vida de esos niños. Las observaciones recogidas sobre el juego libre de Enrique señalaban que iba contínuamente al baño en el que se entretenía con el agua; cuando estaba en tiempos de juego libre en la casa, la actividad de limpieza ocupaba la mayor parte de su tiempo, limpiaba los utensilios de la comida, trasvasaba agua de una botella a otra sobre la fregadera, limpiaba la mesa... muchas de sus actividades giraban en torno al agua. Durante varias semanas seguimos observando esta tendencia y tratamos de indagar sobre la razón a que se debía. Unos días después una entrevista con la madre reveló algunos datos; Enrique, el pequeño de seis hermanos, tenía en la fechas de las observaciones señaladas, a la madre hospitalizada para dar a luz un nuevo hermano; esta utilización compulsiva se dió en el periodo en el que la madre se hallaba fuera de casa y fue decreciendo progresivamente cuando esta regresó con el nuevo hermano. Sus juegos con agua le ayudaban a dominar la ansiedad que le creaba esta situación vital que atravesaba.

g) Fomentan las interacciones entre los niños y la integración grupal. Los niños solitarios y que se sienten perdidos en el patio, en esta actividad se mezclaban más con los demás niños, los más inhibidos y retraídos se mostraban estimulados y alegres e incluso aceptaban contactos sociales que por lo corriente tenían dificultades de aceptar. Los juegos con agua estimulaban la relación social entre los niños.

h) Promueven una gran variedad de experiencias físicas de flotación e inmersión, experiencias con los pesos y con las propiedades de los objetos que manipulan (piedra, plástico, cristal), relativas a cambios de estado de la materia, experiencias en relación a la tensión superficial del agua o a su coloración.

3. *Materiales:* Un fregadero, estanterías para los diversos objetos de experimentación y juego, delantales de plástico, diversos objetos para realizar experiencias de flotación e inmersión como barcos, animales de plástico que flotan, molinos de agua, cuentagotas, embudos, botellas de plástico y de cristal, diversos recipientes de variadas formas y tamaños (de igual forma y distinta capacidad de contenido, de distintas formas con la misma capacidad), vasos, pajas o cañas, corcho, plumas, tacos de madera, de plástico, algunas piedras de distintos tamaños, coladores, muñecas, esponjas, telas, detergente líquido, colorantes, globos...

4. *Actividades:*

- Juegos libres de manipulación: se plantean como un periodo de uso libre y sin limitaciones del agua, durante el cual el niño sumerge diversos objetos, vierte líquido, hace pompas de jabón o símplemente salpica o agita el agua para producir movimiento. Para ello se le ofrecen materiales accesorios como esponjas, embudos, muñecas... (de 3 años...).
- Pompas de jabón o burbujas (de 4 años...).
- Construcción de barcos flotantes (de 5 años...).
- Experiencias dirigidas con lo que flota (barcos, aceite), con lo que se hunde (nenúfares, rescate del submarino hundido... ver el fichero) con las nociones de contenido (de 4 años...), con las disoluciones del azúcar o la sal (de 5 años...), con los cambios de estado de la materia (el agua de un plato hondo desaparece si se le coloca en el radiador y se transforma en hielo si la dejamos en el frigorífico (aumentando de tamaño) (de 6...).

3.3.3.8. *Espacio de juego didáctico*

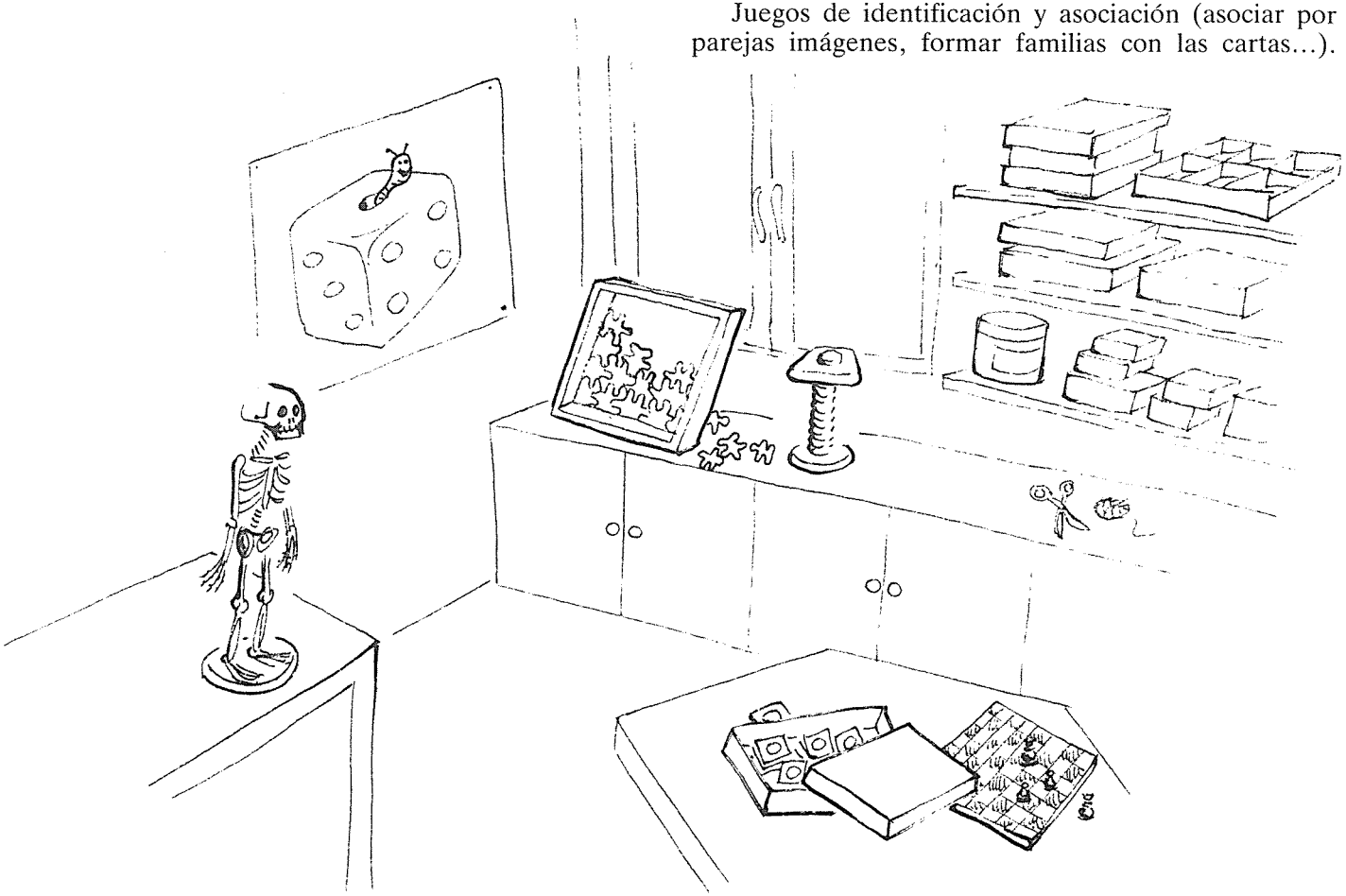
1. *Edad:* de 3 a 8 años.

2. *Interés del espacio:* En este espacio nuclearmente se movilizan y estimulan las funciones intelec-

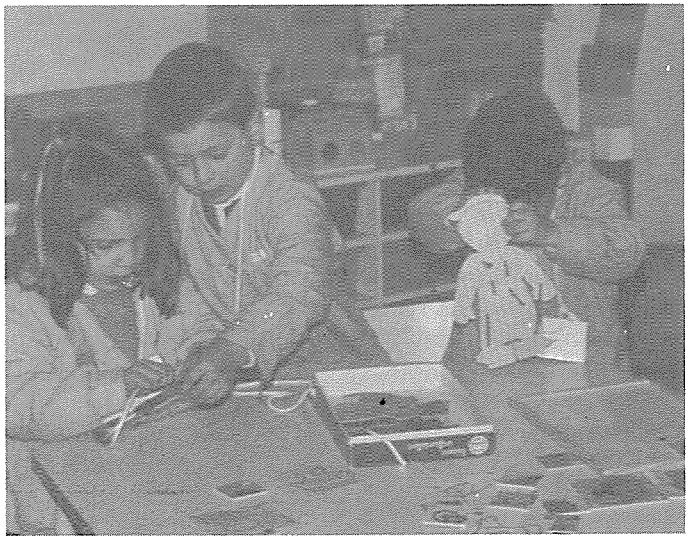
tuales del niño, porque a través de los materiales que se ofrecen se ponen en acción aspectos como: atención, memoria, asociación, percepción, orientación espacial y temporal, conocimiento de los colores, relaciones parte-todo, figura-fondo, experiencias de ordenación, clasificación, seriación, correspondencias, manipulaciones de formas, tamaños... Pero también aspectos motores como la coordinación oculo-manual se implican en estas actividades como picar, coser, hacer puzzles o rompecabezas. Asimismo desde este espacio se puede promover la autonomía del niño al desarrollar el hábito de que cada chico o grupo recoja de las estanterías el juego que desee y lo devuelva a su lugar cuando hayan terminado de jugar con él.

3. *Materiales:* Los materiales de este espacio han de adecuarse a las distintas edades de los niños, y de ellos presentamos una lista abierta que puede ser de utilidad:

Juegos de identificación y asociación (asociar por parejas imágenes, formar familias con las cartas...).



Juegos didácticos variados.
Grupo de niños de 5 años.



Encajes (de diversas formas, tamaños y colores). Juegos para discriminar y ordenar formas, tamaños o colores. Juegos perceptivos (para la percepción visual, auditiva...). Puzzles, rompecabezas, juegos para coser, cortar, plegar, trenzar, picar, con agujas, punzones, lana, tijeras...). Canicas, tabas, juegos de ensartar (bolas de colores) o de enhebrar cuentas. Juegos para la orientación espacial. Viñetas para la ordenación temporal. Lotos de posiciones corporales. Material para montar y desmontar el cuerpo humano. Materiales para enroscar. Juegos de contrastes (frío-caliente, alegre-triste...). Juegos de codificación y decodificación. Calendarios (del día, mes, año; del tiempo, de las actividades del aula...). Lotos variados. Gommets. Clavijeros. Mini-Arco (asociación de ideas, discriminación de colores, agrupamientos de clase, orientación espacial...). Memorys de imágenes para los más pequeños, de palabras para los mayores. Dominós de objetos, cromáticos, de números. Dados. Juegos de sociedad (de 6 años en adelante) como la oca, el parchís, tres en raya, el master-mind, el juego de los barcos, las damas, el ajedrez...

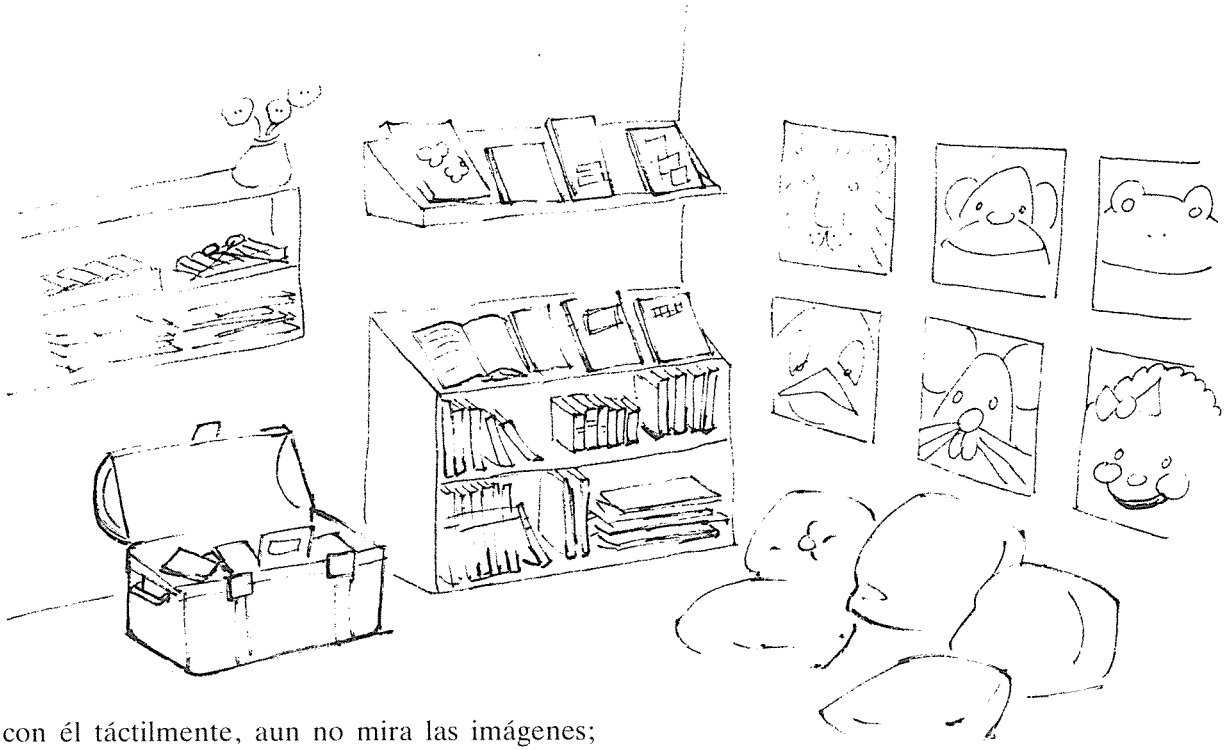
4. *Actividades:*

- Tiempos de juego libre individual o grupal.
- Tiempos de juego presenciado y estimulado por el educador tanto en una relación individual con el niño, como con el pequeño grupo que está jugando en este espacio.

3.3.3.9. *Biblioteca y lenguaje*

1. *Edad:* De 3 a 8 años, lo que varía como en otros espacios comunes a preescolar y ciclo inicial, será la naturaleza de los materiales y de las actividades.

2. *Interés del espacio:* El gusto por la lectura no es innato y tiene gran influencia del medio familiar. El primer contacto del niño con el libro es físico, experi-



menta con él táctilmente, aun no mira las imágenes; más adelante la imagen comienza a atraerle y la retiene, y progresivamente el texto comienza a cobrar valor.

El preescolar busca elementos familiares vividos o relacionados con la televisión y le gustan las historias cómicas, fantásticas o de miedo. A los 6 años los intereses del niño comienzan a hacerse más universales, interesándose en los diversos aspectos del mundo exterior de un modo más amplio.

El objetivo en la etapa de preescolar será que adquieran costumbre de ir a este espacio, abrir un libro, mirar las ilustraciones, elegir las que le gustan, comunicar sobre ellas, acercándose progresivamente al código escrito. En ciclo inicial el salto a la lectura, que progresivamente se hace más fluida, no ha de ser exclusivamente un aprendizaje de tipo mecánico, el objetivo en esta etapa será generar en los niños el placer de leer, leer como instrumento de comunicación y de descubrimiento permanente.

3. *Materiales:* Estanterías. Pizarra. Sillas y mesas. Cojines para los más pequeños. Colecciones, álbumes, catálogos variados con animales, plantas, objetos de la casa, objetos insólitos..., cuentos adaptados a las edades. Libros de lectura (de fantasía, realistas, de aventuras...) para los niños de ciclo inicial. Láminas de imágenes con escenas de la vida que posibilitan inventar historias. Fotografías de utensilios familiares, instrumentos musicales, de vestidos, de posiciones corporales, de flores... Juegos didácticos para el desarrollo del lenguaje como cajas de clasificación de letras (5...)

bolsas con letras de madera (4...) dominós de palabras (5....), juego de palabras cruzadas (intelect.). Magnetofón...

4. *Actividades:* Para los pequeños ha de cumplir también la función de espacio de descanso, por ello ha de ser confortable, con cojines en el suelo para que puedan aislarse y relajarse en los momentos que tengan necesidad.

- El educador lee y narra cuentos o historias a los niños, después de lo cual se puede crear un espacio de comunicación sobre ellas (pregunta a los niños sobre los aspectos narrados...) (3-8 años).
- Presentación a los niños de los nuevos libros que se van introduciendo (3-8 años).
- En los centros en los que el preescolar y el ciclo inicial es unitario (situación que se produce en muchas zonas rurales) se puede aprovechar esta situación para que los chicos de mayor edad, que saben leer y tienen una mayor fluidez en la comunicación oral, lean cuentos a los más pequeños, o les narren historias apoyándose en murales con imágenes para desarrollar un relato.
- Los niños inventan historias a partir de una imágen o fotografía (de 4 años...).
- En pequeños grupos crean álbumes y colecciones (plantas, animales...) (de 5 años...).
- Ayudan a la reparación o los más mayores reparan de forma autónoma los libros que se van deteriorando por el uso (de 5 años...).
- En ciclo inicial hay tiempos de lectura individualizada con los libros que se ofrecen y que ellos eligen libremente, delimitándose algunas normas como evitar que se cambie continuamente de texto, dejar el libro en el mismo lugar... Después de la lectura silenciosa se les puede dar la oportunidad de ir al magnetofón, estimulando que graben un trozo del texto que leen en voz alta, para que puedan posteriormente escucharse y detectar o verificar su entonación o posibles errores en su lectura.
- Juegos de lectura (juego didáctico de las palabras cruzadas, cajas de clasificación de letras...).
- Juegos de lenguaje en pequeños grupos (pescar una letra de la bolsa o decir rotativamente palabras que empiezan por esa letra, veo-veo, adivinanzas, verdad o mentira... (ver estos y otros juegos en el fichero). Cuando nos interese hacer estos juegos de lenguaje en gran grupo, la alfombra de juegos variados puede ser un espacio adecuado para realizarlos.
- Fichas (o cuadernos) individuales de lenguaje (de 5 años...).

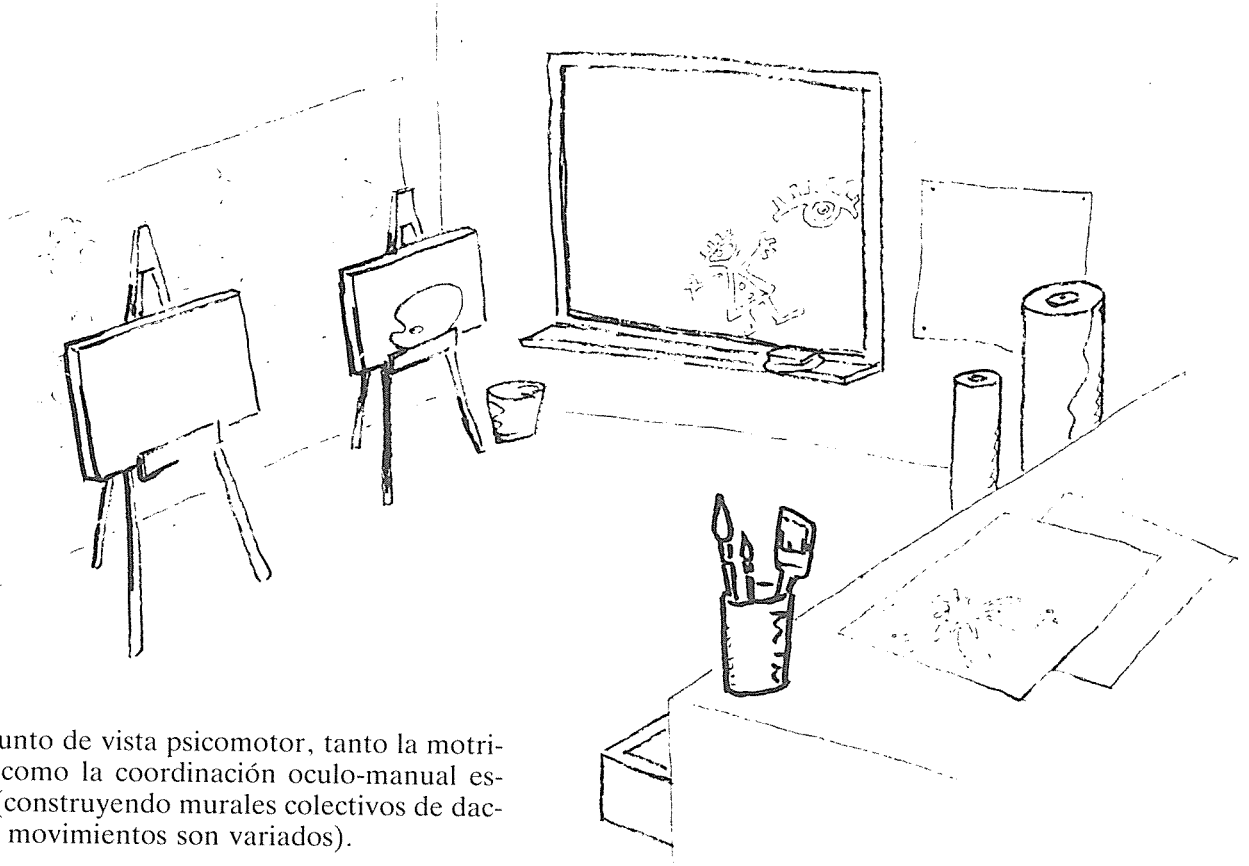
3.3.3.10. *Espacio de expresión gráfica y pictórica*

1. *Edad:* De 3 a 8 años, variando la naturaleza de las actividades.

2. *Interés del espacio:* De los dos a los cuatro años, la pintura es expresiva, aun no hay intención de representación, pintan lo que sienten, es preferentemente una actividad motora, y por ello no les alentamos a que pinten cosas concretas, porque su primera actitud ante los materiales es más de exploración y experimentación. Es un periódo en el que crea, pero no hay intencionalidad previa, sus pinturas son resultados fortuitos del sentimiento y del movimiento.

Progresivamente se inicia la etapa representativa, en la que se introduce la intención de representación. La capacidad de crear objetos reconocibles indica un progreso en la adaptación.

La diversidad de actividades que se desarrollan en este espacio de juego, son muy ricas por las enormes posibilidades que ofrecen al desarrollo integral del niño.



Desde el punto de vista psicomotor, tanto la motricidad gruesa, como la coordinación oculo-manual están implícitas (construyendo murales colectivos de dactilopintura sus movimientos son variados).

Desde el punto de vista intelectual, dibujar y pintar favorecen la expresión y el desarrollo de la fantasía, la imaginación y la creatividad infantil; del mismo modo el niño cuando dibuja o pinta se representa mentalmente acciones, situaciones, por ello estas actividades son también un estímulo para el desarrollo de la función simbólica.

El dibujo es un medio por el que el niño desarrolla relaciones y concreta pensamientos. Es una experiencia de aprendizaje porque estimula la toma de conciencia y el conocimiento activo de las cosas que están a su alrededor.

Potencia la organización conceptual además de ser un medio de comprensión de sí mismo y de su propia relación con el ambiente.

Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional del niño tiene un valor inestimable, porque es una actividad de expresión y de liberación. A través del dibujo y la pintura el niño expresa sus impulsos

interiores, que aun no comprende, externaliza sus sentimientos, alivia sus tensiones emocionales. Es una actividad placentera que promueve tanto la relajación como la concentración. Numerosos psicólogos han observado a través de su experiencia clínica, el valor terapeútico de la pintura, porque se presta a la expresión simbólica y es posible utilizarla como un instrumento para sublimar sentimientos y ansiedades imposibles de expresar de forma más directa. Para Bland el arte es una válvula de seguridad para el niño explosivo que pinta y desparrama sentimientos de agresividad y hostilidad que serían más peligrosos si los expresara de otra forma. Los niños suelen utilizar sus dibujos y sus pinturas como símbolos de sus conflictos y como un medio de contar sus historias de forma disfrazada.

La pintura cumple cuatro funciones distintas de liberación:

a) Placer de ensuciarse, porque permite hacerlo de forma controlada y sin culpa.

b) Desinhibición, porque libera a los niños manifiestamente inhibidos de la necesidad de suprimir un deseo secreto de ensuciar.

c) Liberación de agresividad, porque permite la expresión simbólica de agresividad. Es una vía de salida de los impulsos tanto en los niños inhibidos como agresivos. Pero no siempre resulta fácil percibir la forma en que los niños liberan sentimientos agresivos mientras pintan. El hecho de utilizar todo el papel disponible e incluso sobrepasar sus límites, mezclar todos los colores, la naturaleza fuerte de sus pinceladas, la representación de diversos objetos como animales agresivos, pistolas... constituyen algunas de las formas de liberación de la agresión.

d) Liberación de la ansiedad, porque todas las tensiones emocionales tienen una vía de salida en esta actividad lúdica infantil.

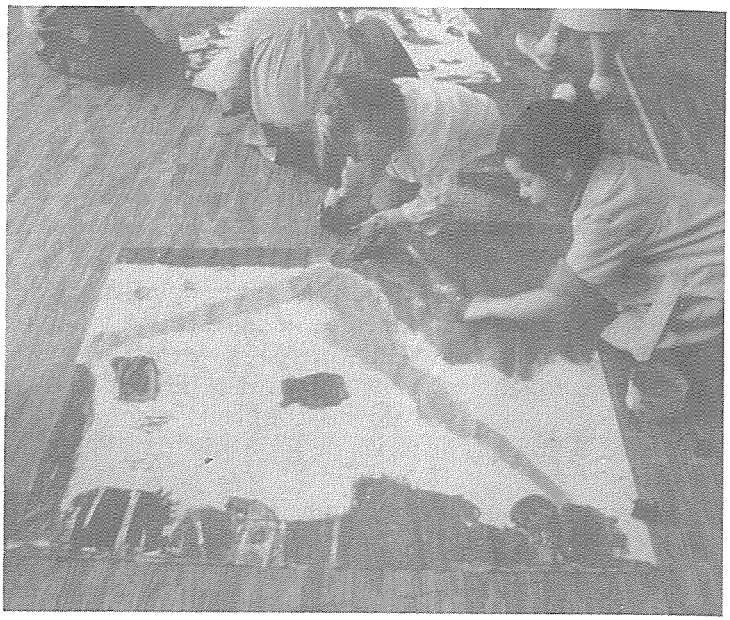
La pintura es precursora del lenguaje, por ello una atenta observación de los dibujos y las pinturas infantiles, puede ser para el educador rica fuente de información de la vida emocional del niño (por los sentimientos y emociones que en ellos se expresan) así como de su desarrollo intelectual (porque en ellos reflejan el conocimiento activo y la comprensión e interés que tiene por el mundo que le rodea).

3. *Materiales:* Estanterías para el material, mesas, sillas, caballetes, pinceles finos y gruesos, variados materiales para pintar (témperas, acuarelas, dactilopintura, pinturas de cera, plásticas, crayons, pastel...). Papel de varias texturas, tamaños y colores (folios, papel contínuo para murales colectivos, cartulinas de colores, papel de seda...). Lápices. Rotuladores. Gomas, Tizas de colores. Cartón. Telas. Esponjas. Trapos. Rodillos. Soplete. Tarros para mezclar. Revistas y periódicos (para composiciones)...

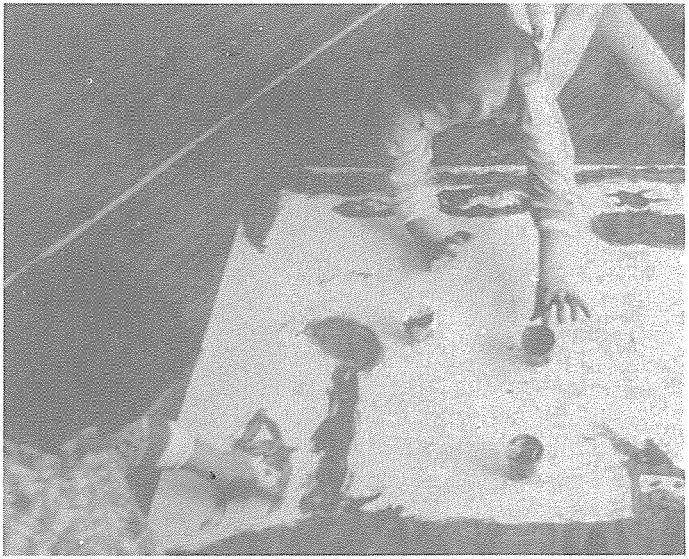
4. *Actividades:*

- Experiencias de manipulación con los diversos materiales (3...):
- Dibujo libre (3-8 años).
- Pintura libre (3-8 años).
- Murales para decorar el aula (4-7 años).
- Actividades de grafismo:
  - — enriquecer modelos (4-6 años),
  - — grafismos decorativos (4-6 años),
  - — grafismos alrededor de un punto o un cuadrado (5...),
  - — acceso al código escrito: escribir el nombre, una palabra (5...), una frase (6...), elaboración de un texto libre (6 ½...).
- Juegos con la imprenta (5...).
- Dibujar o pintar en torno a un tema, a veces sugerido por el educador, otras por los niños (5...).

- Juegos de mezclas, de descubrimientos de los colores (4...).
- Pintura soplada (6...).
- Pintura sobre tela (seis y medio...).
- Inventar dibujos sobre determinada base gráfica dada por el educador, por ejemplo sobre 5 puntos, sobre un punto y una línea, sobre dos líneas paralelas... (4...).
- Pintura de caballete... con acuarelas (6...).
- Ilustrar cuentos (5...).
- Ilustrar excursiones realizadas (5...).
- Dibujar o pintar un hecho que nos sucedió, una fantasía de deseo o de miedo (6...).



Juegos de expresión gráfica y pictórica, con témperas y dactilopinturas.
Grupo de niños de 5 y 6 años.



- Pintar lo que se siente al ritmo de una música (3...).
- Inventar una historia colectivamente y plasmarla en tres secuencias temporales mediante el dibujo o la pintura (6...).
- Dibujar o pintar paisajes u otros elementos al natural (5...).
- Estampaciones. (5...).

3.3.3.11. *Espacio de modelado y transformación de materiales*

1. *Edad:* De 3 a 8 años. En preescolar se presentan ambas actividades en el mismo espacio de juego, sin embargo en ciclo inicial el taller de barro se integra junto a la pintura y el dibujo, y los juegos de transformación y fabricación, quedan en un espacio de juego específico, por la relevancia que toma esta actividad.

2. *Interés del espacio:*

EL MODELADO

Evolución en el uso de la arcilla. La arcilla (u otros materiales de modelado) es en las primeras edades algo para hacer experimentos y explorar, la tocan, la huelen, la comen, se la ponen en la cara, la dan palmaditas, aporrean, cortan en trozos, la pisotean o golpean con objetos duros.

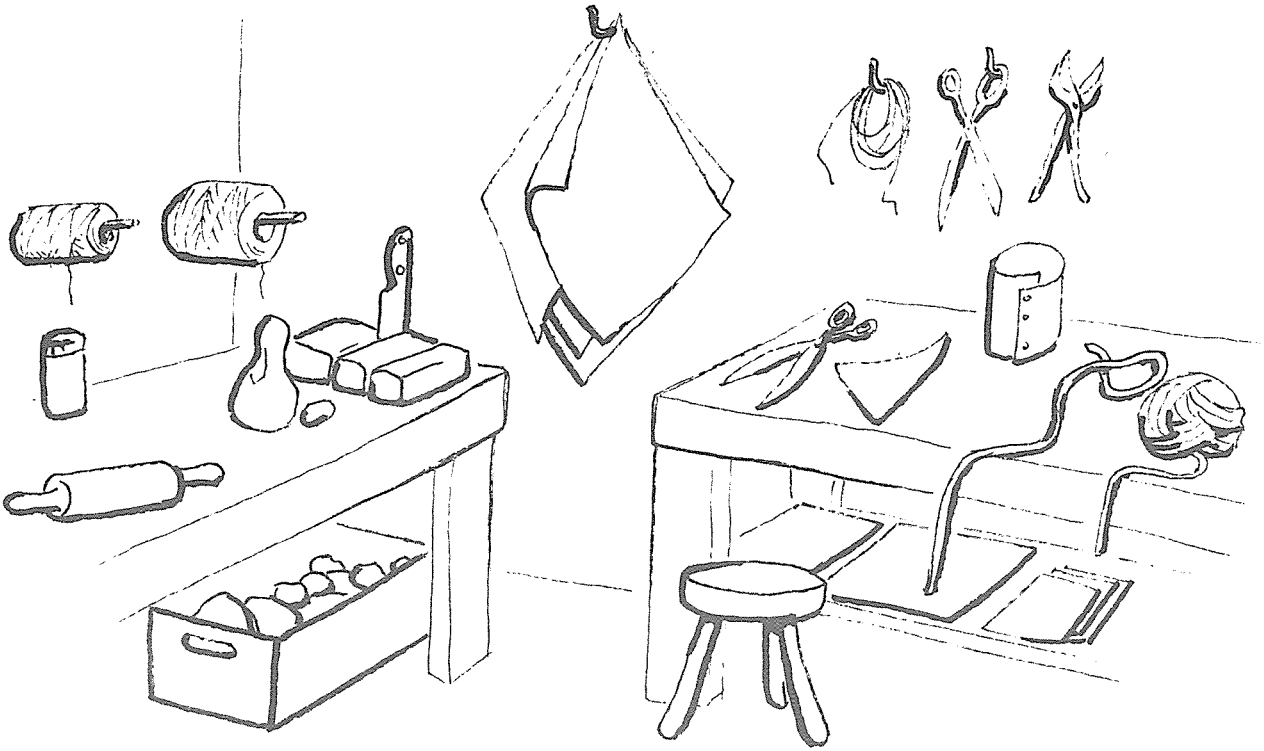
Progresivamente siguen manipulando sin intención de crear un objeto, lo importante será dejar la huella en el material cuando se golpea o se amasa, es un medio para la experiencia sensorial, un medio de afirmación de sí mismo (dejar la huella símbolo de presencia), pero aun no es materia prima.

En un tercer momento se convierte en materia prima que puede transformarse en alguna otra cosa pero no siempre de forma intencional. Puede comenzar como simple manipulación, crear una forma accidentalmente y darle nombre, pero el producto aun no es representación de una cosa por ello puede hacer un pastelito y llevarselo a la boca.

Más adelante se observa la intención de representación previa a la acción de modelar, ya no se trata del objeto mismo, sino de una representación de él. En esta etapa de representación la selección de objetos refleja las fantasías, deseos o problemas particulares de cada niño.

Aunque esta etapa de representación la contemplamos en algunos niños de 4,5 años, en cada niño dependerá de las posibilidades de manipulación que haya tenido con este material entre otros factores.

Valores de los juegos de modelado en el desarrollo. En el aula, acentúa el desarrollo de las habilidades ma-



nuales y verbales, y en la consulta terpeútica se utiliza como instrumento proyectivo porque constituye un medio para expresar dificultades interiores en el caso de niños pequeños que no pueden aun expresarse verbalmente con facilidad, constituyendo una gran liberación emocional, y ayudando al niño a lograr un insight (conciencia) de los símbolos creados por él que hace que gane acceso a la realidad social.

Analicemos ahora algunos de los valores que los juegos de modelar tienen para el desarrollo infantil:

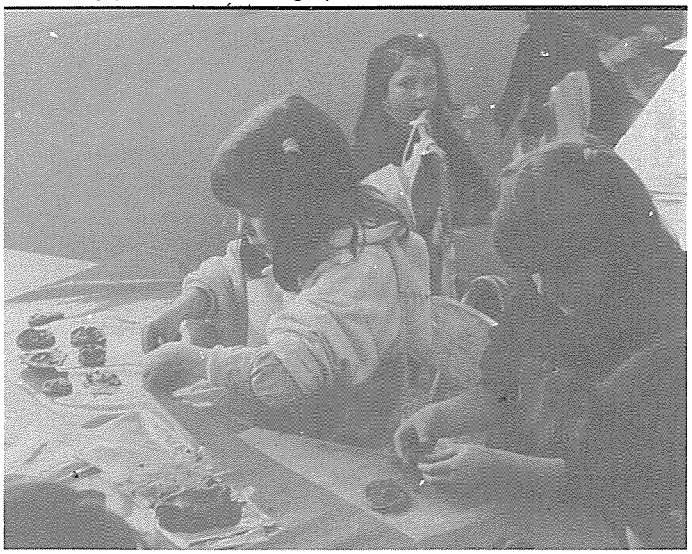
- Estimula habilidades manuales como la coordinación oculo-manual.
- Promueve la comunicación y el desarrollo del lenguaje. La actividad lúdica con la arcilla tiene la cualidad de soltar la lengua, es muy frecuente observar en este espacio de juego, a los niños charloteando mientras juegan con ella.
- Ayuda la integración social. Para los niños inseguros, inhibidos y ansiosos puede ser un medio de establecer contacto o un escudo protector detrás del cual es posible refugiarse y estudiar al grupo. Mientras manipulan con la arcilla gozan del derecho de pertenecer a un grupo sin estar sometidos a las presiones que pueden sufrir en otras actividades grupales.
- Crea sentimientos de logro y de dominio, porque como toda actividad creadora, proporciona alegría y seguridad en sí mismo, ofreciendo una experiencia tranquilizadora e integradora.

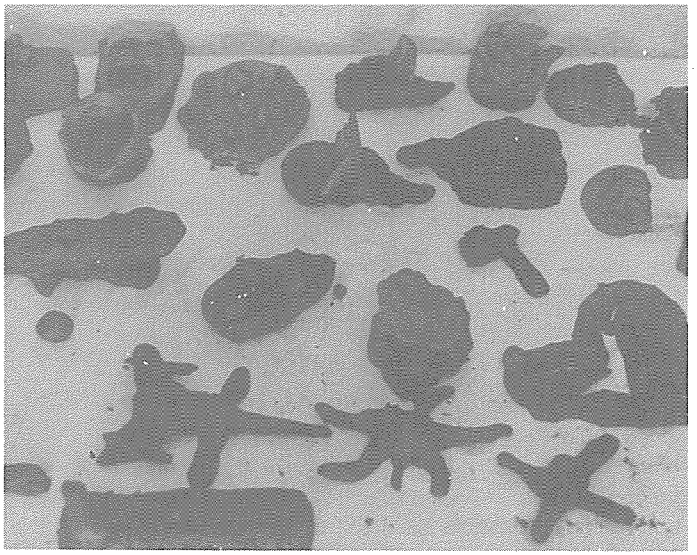
- Es satisfacción sustitutiva de necesidades que no pueden expresarse en la realidad. El juego con arcilla es una vía de salida para intereses prohibidos relacionados con las funciones y los productos corporales (manipulación de las heces). Sin embargo hay algunos niños para los cuales la suciedad de la arcilla representan una amenaza y la rechazan; tal actitud indica alguna dificultad de adaptación, ante la que podemos facilitar otros materiales sustitutivos como la plastilina o la nieve.

- Facilita la expresión de fantasías, porque es un material que se adapta muy bien a una gran variedad de expresiones de la fantasía. La variedad de fantasías expresadas a través de la arcilla no está limitada a áreas prohibidas, puede tratarse de objetos para dañar (pistolas, serpientes...) o bien de objetos agradables

Juegos de modelado con barro.
Proceso y productos de un grupo de niños de 4 años.

Juegos de modelado con barro.
Proceso y productos de un grupo de niños de 7 años.





(caramelos, pastelitos...). El significado de estos objetos no puede entenderse sin un conocimiento íntimo de cada niño, pero quizá es significativo el hecho de que los artículos alimenticios aparecen con relativa frecuencia en los niños aparentemente felices, mientras que los objetos agresivos se dan más en niños más belicosos.

- Es una vía de salida simbólica de los impulsos agresivos. Esta actividad lúdica se revela como una de las mejores salidas para los impulsos agresivos, constituyendo un medio sin paralelos para la destrucción sin culpa y la construcción gratificadora.

CREACION DE OBJETOS MEDIANTE LA TRANSFORMACION DE MATERIALES

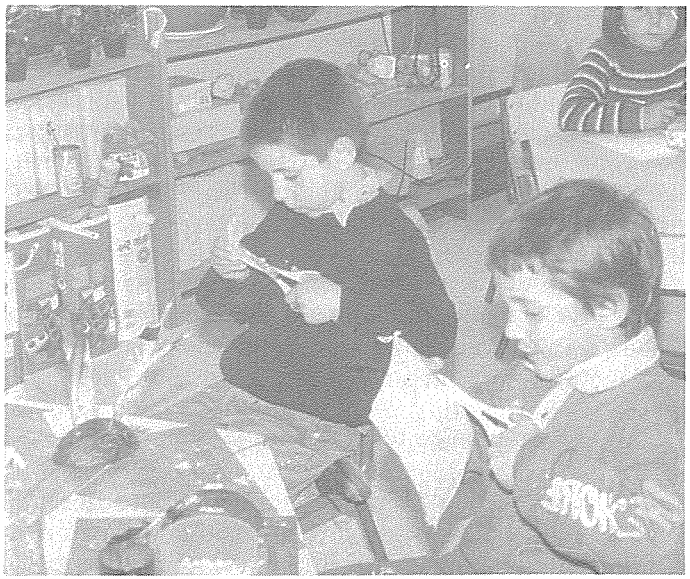
Esta actividad lúdica que se inicia en preescolar con la creación de objetos sencillos (crear objetos con papel: collage, caretas...) toma gran relevancia y se plantea como un espacio de juego único en el ciclo inicial, etapa en la que se pueden plantear elaboraciones más complejas como máscaras, vestidos para las muñecas... u otros juegos de fabricación como elaboración o reparación de juguetes...

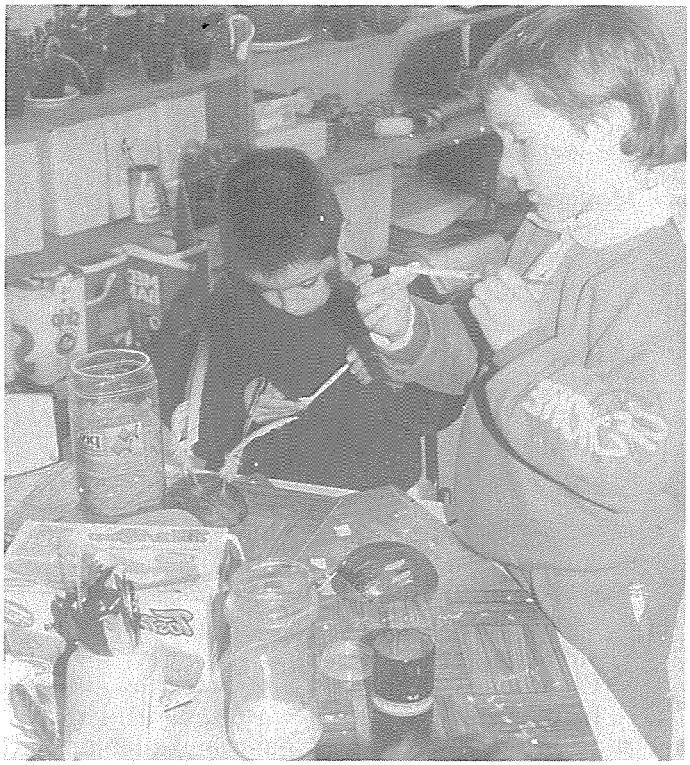
Lo que se moviliza nuclearmente en este espacio de juego es el pensamiento divergente, la creatividad infantil, al proponer experiencias en las que se crea, construye o transforma, a partir de la combinación de diversos elementos.

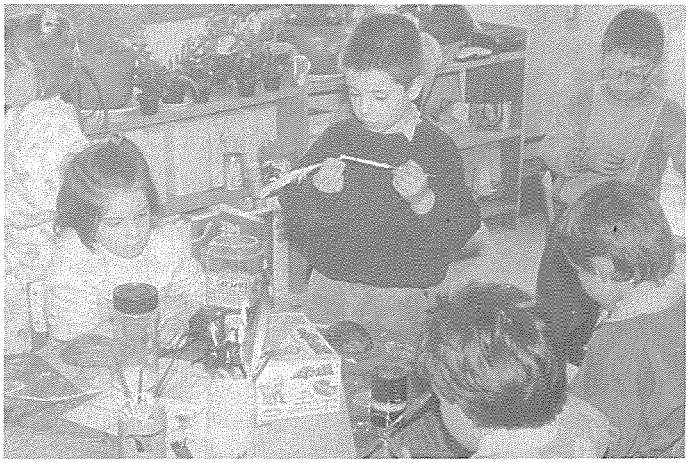
3. *Materiales:*

- Modelado: Barro, plastilina, arena, harina-agua, palillos, plataformas de madea, espátulas, bastones de madera para decorar relieves...
- Creación de objetos mediante la transformación de materiales: Papel (variados de tamaño, color, calidad, maché, charol, seda, cartulina, secan-

Creación de variados objetos (caretas, barcos, ratones...) a partir de la transformación de materiales (cocos).
Grupo de niños de 5 años de edad.







te...) tijeras, periódicos, revistas, elementos para montajes: garbanzos, arroz..., cartón, cola, lanas, botones, telas, agujas gruesas, hilos, cuerdas, escayola, rollos de cartón, hueveras...

4. *Actividades:*

Modelado:

- Manipular libremente el material (3 años...).
- Modelar en grupo una historia que se inventan y se presenta con barro o arcilla en 3 secuencias temporales (5 años...).
- Modelar objetos a partir de un tema sugerido por el educador o por los chicos (la pesca, el monte).
- Pintar las figuras de barro realizadas (6 años...).

Creación de objetos:

- Rasgar tiras de papel u otras formas (3 años...).
- Crear objetos con papel (papiroflexia) (5 años...).
- Crear objetos con diversos materiales poco estructurados que se dan (cartón, papel, lana...).
- Elaboración de regalos para intercambiar entre los miembros del grupo (4 años...).
- Elaboraciones grupales de objetos decorativos para el aula (5 años...).
- Murales, collage, cuadros...
- Maquetas con escayola (caserío...) (6 años...).
- Máscaras (6 años...).
- Caretas (5 años...).
- Marionetas (5 años...).
- Hacer vestidos a las muñecas (5 años...).
- Creación de sombreros, collares... (6 años...).
- Nudos variados, macramé con cuerda (6 años...).
- Elaboración de instrumentos musicales (batería o tambores con cajas de jabón de lavadora, escalas musicales con tarros con distintas cantidades de agua...).
- Construcciones con cajas de cartón: Trenes, coches...

3.3.3.12. *Espacio de expresión psicomotriz*

1. *Edades:* De 3 a 8 años.

2. *Interés del espacio:*

EXPRESION PRICOMOTRIZ ESPONTANEA

Las experiencias que se desarrollan en el aula de psicomotricidad son variadas, pero en el periodo de preescolar la actividad libre ha de ocupar un espacio importante.

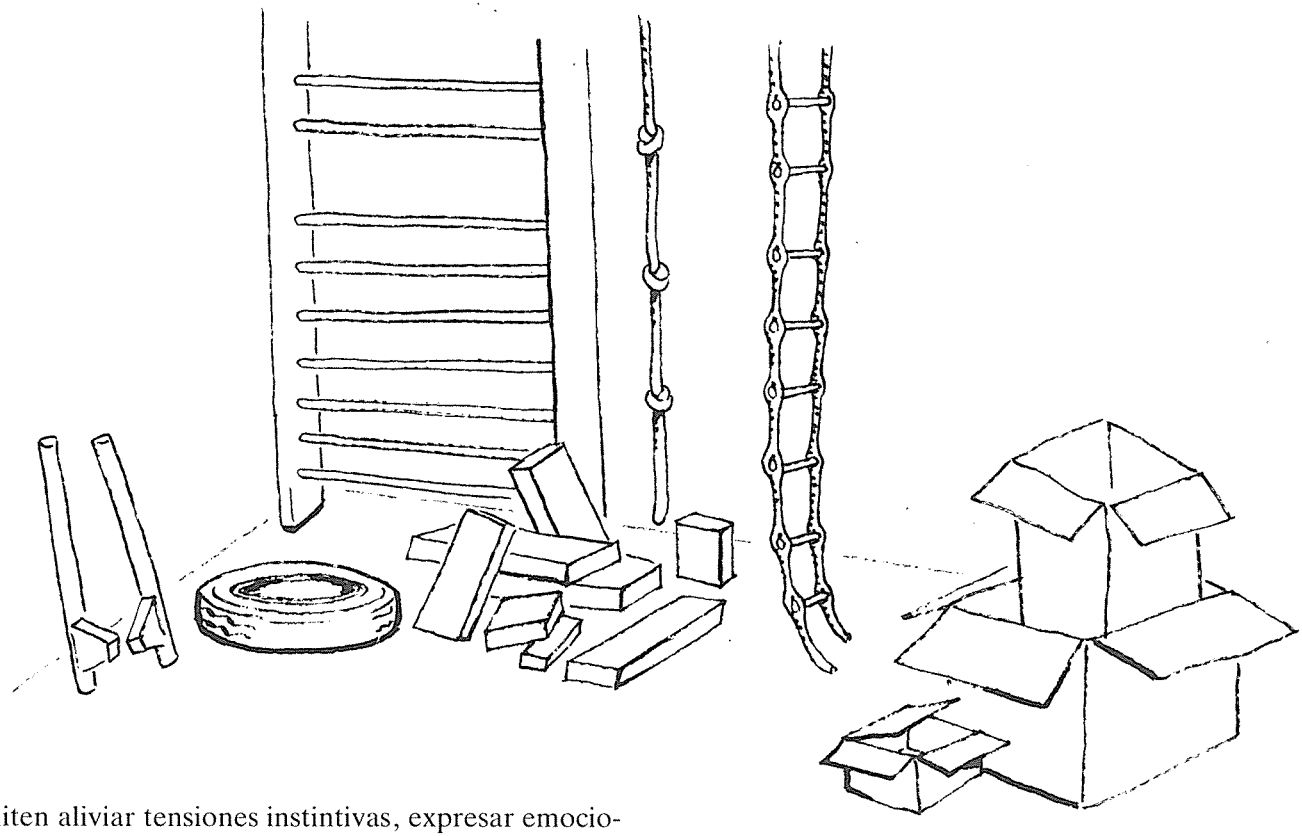
Ya analizamos en el segundo capítulo el papel que jugaba en el desarrollo integral del niño esa oportunidad de disponer de un espacio de expresión psicomotriz, al destacar que la expresión psicomotriz espontánea es el primer medio de comunicación del niño, y que esta oportunidad de expresión global a través del cuerpo potenciaba tanto el placer en la comunicación como la apertura al otro, y el descentramiento de sí, coadyuvando concomitantemente a la evolución psicogenética de la comunicación a niveles estructurales superiores.

JUEGOS CON MUSICA Y MOVIMIENTO

Dentro de la dinámica de la espontaneidad del niño, esta actividad combinada tiene un inmenso potencial, y de los efectos que proporciona podríamos destacar:

a) Liberación de tensión a través del movimiento:

La combinación de música y movimiento libera al niño de tendencias paralizantes al estimular movimientos y actitudes primitivas infantiles. Estos juegos le



permiten aliviar tensiones instintivas, expresar emociones, evocar fantasías muy profundas, son un medio que resulta de gran utilidad tanto para la liberación de energía como en la integración de los movimientos, al posibilitarle canalizar la energía desorganizada en formas socialmente aceptadas.

Hemos podido observar los beneficios de esta actividad para los niños especialmente hiperactivos, agresivos y hostiles, que tendían a tranquilizarse y a estar menos tensos después de un tiempo de juego, lo que nos conduce a pensar en su papel canalizador de los impulsos agresivos infantiles.

b) Promueve la autoaceptación (alta autoestima):

El dar vía libre a la emoción, y alcanzar orden y autocontrol a través del ritmo, proporciona al niño un contacto más armonioso consigo mismo, es decir una más plena autoaceptación, y ello concomitantemente promueve un mayor contacto e interacción con los demás.

Las actividades musicales libres son una oportunidad para que el niño adquiera confianza y seguridad en sí mismo, al utilizar su cuerpo vigorosamente, y al experimentar el placer que produce el armonioso movimiento de sus músculos.

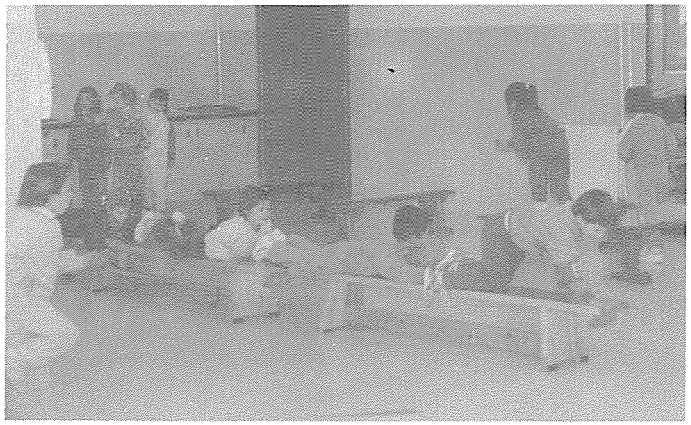
c) Estimula la integración grupal:

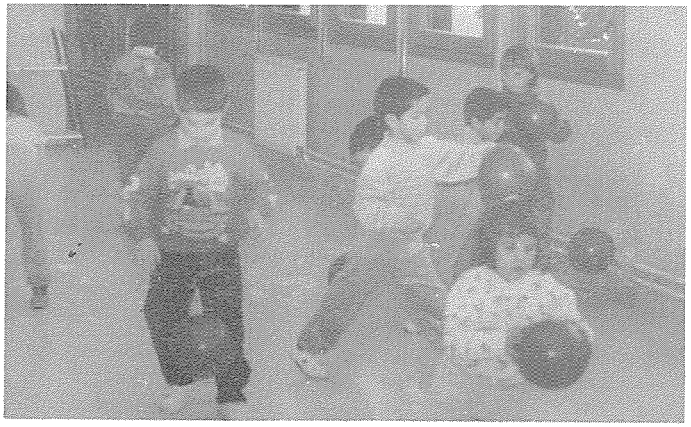
Algunos niños solitarios, retraidos, que se mantienen en la periferia del grupo, pueden hacer cosas con el grupo cuando se ven estimulados por la experiencia musical. La música ofrece beneficios sociales tanto a los niños agresivos como a los más inhibidos, porque es un agente integrador que calma las ansiedades y abre camino para las relaciones constructivas.

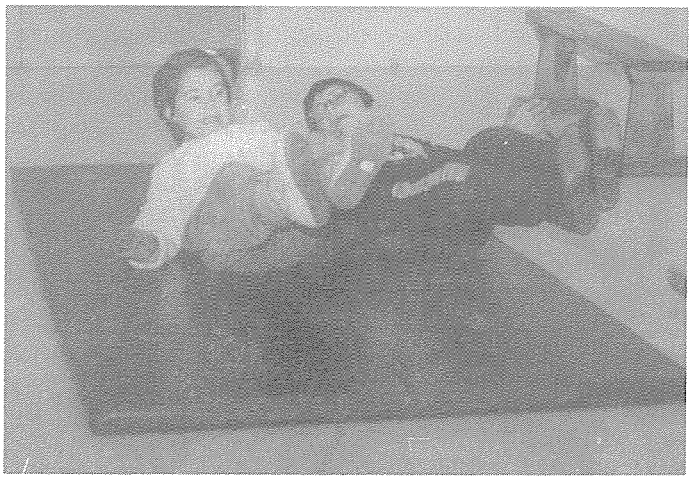
Esta experiencia estimula la integración grupal, porque ayuda al niño a poner orden en la expresión de sus sentimientos caóticos, y ello incide directamente en su orientación al intercambio social.

Cada tipo de experiencia (musical danza libre, instrumentación en grupo, música dramatizada...) ofrece

Juegos en el aula de Psicomotridad. Volteretas. Juegos con el banco sueco. Bota la pelota. Las sillas cooperativas.
Experiencias corporales de movimiento, en el espacio, con los objetos y con los iguales.
Grupo de niños de 5 años de edad.







unos beneficios únicos a algunos niños (ver en el fichero).

CONSTRUCCION CON GRANDES BLOQUES

Además de las experiencias psicomotrices espontáneas con o sin música, una parte del espacio se utiliza para la construcción con grandes bloques de madera, actividad que estimula el desinvestimento afectivo del niño, la toma de distancia con sus emociones, la exterioridad, porque en este espacio el niño deja de ser tren con su propio cuerpo, para tornarse sujeto que construye el tren con algo (maderas u otros materiales). Esta distanciación afectiva hace que proyecte menos sobre él, y ello es una condición para el progresivo acceso a una cierta realidad en el mundo.

Si bien ambas actividades se desarrollan en el aula de psicomotricidad, son diferentes en relación a los aspectos que promueven.

Estos bloques de construcción constituyen uno de los materiales más ampliamente aceptados por los niños de estas edades, posibilitando importantes experiencias para el desarrollo integral.

Desde el punto de vista del desarrollo psicomotor:

a) Estimula la coordinación Oculo-Manual (Motricidad fina)

b) Promueve la percepción visual y táctil.

Desde el punto de vista del desarrollo intelectual:

a) Beneficia la transición de un pensamiento mágico, muy teñido por las emociones a un pensamiento más aproximado a lo real, más descentrado del «sí mismo». Los juegos de construcción con bloques tienen gran importancia para los niños que están dejando atrás el pensamiento mágico de la temprana infancia y comienzan a adquirir una percepción más aguda de la realidad. El creciente interés por la construcción con bloques parece estar asociado a un marcado interés por descubrir e interrelacionar los hechos del mundo circundante.

b) Estimula la superación de la yuxtaposición y el Sincretismo, peculiaridad del pensamiento del niño preescolar, porque es un medio de exploración de la realidad que promueve la comprensión de que el todo (un objeto) está compuesto por partes que se hallan relacionadas entre sí, y que varias partes que se relacionan constituyen el todo (Análisis-Síntesis, Organización Perceptiva).

c) Es el primer y más adecuado medio de creación. Una de las razones por las que este material ejerce gran atracción en los niños es la de su flexibilidad y facilidad de manejo. Las piezas además no encierran ninguna amenaza para el niño que ha sido afectado por las admoniciones de los padres relativas a la destrucción de objetos, porque son fuertes y no se rompen. Este material alienta la actividad creadora y como todas las actividades creadoras eleva la autoestima, al tiempo que estimula la imaginación y la creatividad del niño.

Desde el punto de vista afectivo-emocional, revela también su papel, porque además de construir el niño se proyecta afectivamente en las construcciones que realiza, expresando una gran variedad de fantasías sobre ellas. Desde este plano del desarrollo (fundamental en el trabajo educativo, porque está en la base de una evolución intelectual armoniosa) los juegos de construcción con bloques:

a) Son un medio de obtención de sensaciones de logro y de dominio. La sensación de logro y de dominio que proporcionan llega a constituir un sentimiento de poder y de superación de límites, porque cuando

construyen rascacielos, aeropuertos, castillos, portaviones... no sólo se limitan a reproducir objetos, sino que por lo menos en su fantasía, adquieren control y dominio sobre las cosas que habitualmente les hacen sentir pequeños, permitiendo de este modo la autoafirmación del yo infantil.

b) Son una vía de expresión simbólica de agresividad y de liberación de energía. Los niños que están sometidos a una gran presión interna, a menudo utilizan las piezas explosivamente antes de poder utilizarlas constructivamente. A veces utilizar las piezas como proyectiles constituye una válvula de seguridad, por ello es importante no reprimir esta actitud (siempre que no atente contra personas) permitiendo al niño en crecimiento que suelte presión cuando lo necesite.

He observado que a menudo los pequeños preescolares construyen con estos materiales, básicamente para destruir. Este placer que obtienen en la destrucción puede obedecer a dos razones; por un lado porque este material lúdico les ofrece la oportunidad de destruir sin las consecuencias que tiene en la realidad, y por otro porque al repetir esta experiencia una y otra vez se convencen del carácter relativamente inocuo de sus propios impulsos destructivos.

A veces el niño expresa su resentimiento en forma de demolición de una torre, en lugar de lanzar un ataque contra su compañero de juego, o ante una frustración provocada por el educador. Por un lado libera su agresividad desplazándola sobre un objeto sustituto y después de haber aliviado su presión interna, está en mejor disposición para estableeer una interacción más constructiva; pero si además en este momento se le ayuda a reconocer verbalmente el verdadero objeto de su hostilidad, puede ayudarle en un mayor control emocional.

La idea de crear un espacio de proyectiles, puede permitir la descarga de agresividad no culpabilizante.

c) Estimulan la adquisición de confianza en su capacidad de enfrentar peligros. A los niños les gusta emular los riesgos y peligros de la vida adulta y demostrar su capacidad para enfrentar situaciones peligrosas; y este material les ofrece aventuras sin riesgo, que promueven su confianza en sí mismos.

Con estos materiales de construcción pueden hacer rampas, puentes.. otros objetos asociados a situaciones que les pueden producir temor, y partiendo de ellos se pueden ir desarrollando estructuras cada vez más audaces hasta que el niño adquiere mayor confianza en su capacidad para enfrentar los peligros de su medio ambiente.

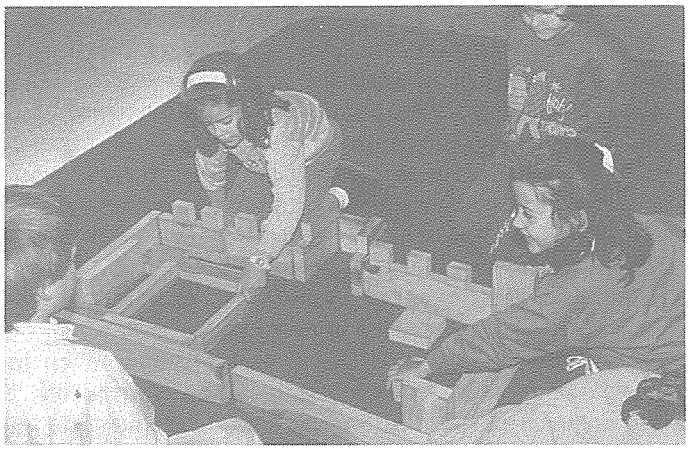
d) Promueven la expresión de una amplia variedad de fantasías. Los niños suelen atribuir cualidades imaginarias a los bloques, convirtiéndolos en vehículos para los conceptos, deseos, preocupaciones o fantasías que surgen en su mente. Muy a menudo las piezas poseen un valor simbólico, que se expresa, a veces en el juego dramático que representan a partir de la construcción, otras por el objeto que el niño crea, y otras a través de las funciones que estas estructuras cumplen.

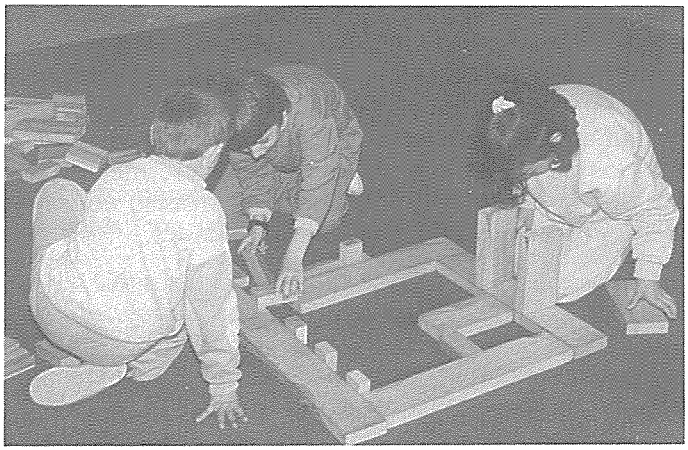
Con ellas construyen alimentos, biberones o pistolas... y estas representaciones pueden hacer eco de la situación particular del niño.

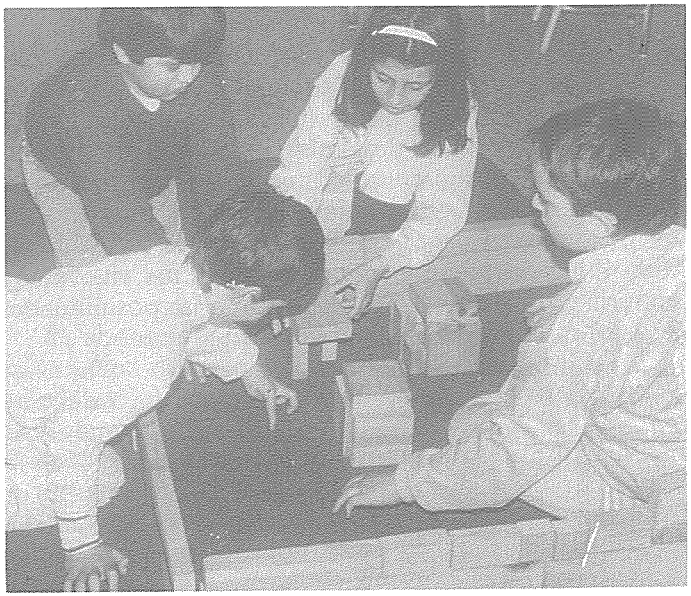
Todas las fantasías que se externalizan a través de la piezas y en el juego dramático libre con los bloques de construcción, ya sean de naturaleza destructiva o constructiva, sirven para desarrollar la personalidad del niño. Este material alienta la representación de situaciones o de fantasías que les producen ansiedad (como tirarse a una piscina a nadar... ser atacados por animales omnipotentes...), al mismo tiempo que les permite construir estructuras cerradas donde guarnecerse o descansar, (cajas, murallas...) satisfaciendo en ocasiones necesidades de aislamiento o pasividad.

Desde el punto de vista de la sociabilidad favorece la integración social. En repetidas ocasiones hemos visto a los niños agresivos y solitarios hacer contactos más positivos en el rincón de la construcción. A los 4 años no es infrecuente verlos construir en solitario, sin embargo a los 6 ó 7 años los proyectos de construcción son más complejos y requieren de la ayuda, participación y colaboración de varios.

Juegos de construcción: Torres. Castillos-Fortaleza. Ciudades. Construcciones cooperativas.
Placer de contribuir a un fin común. Placer de Crear y Destruir.
Expresión de fantasías que se desarrollan después de la construcción.
Grupo de niños de 7 años de edad.







3. *Materiales:*

En el rincón de construcción:

- Bloques de madera para construir a gran tamaño (60 piezas de madera con variada forma, tamaño y grosor).
- Cajas de embalar de distintos tamaños.
- Telas grandes.

En el espacio psicomotor:

- Aros. Zancos. Espalderas. Pelotas (espuma, baloncesto, goma). Escaleras de cuerda. Equipo de ping-pong. Cucharillas y canicas para carreras. Banco sueco (varios). El tubo de la risa. Colchonetas. Ruedas de coches. Dianas. Martillos. Piezas de goma espuma. Cajas de madera en varios tamaños. Palos. Cojines. Bolos. Instrumentos musicales (tambor, pandereta, crótalos, campanillas...). Planos inclinados, cesta de baloncesto, patinetes, gynkes, barras gimnásticas, cuerdas, piezas de madera para construcción con grandes bloques, espejos, carritos, camiones, materiales para montar y rodar...

Esta enumeración de materiales sólo tiene un valor orientativo, porque consideramos que la introducción de los materiales en el aula así como la introducción de rincones de juego, ha de partir de la reflexión de cada educador, que experimenta con los rincones y materiales que introduce, observando las posibilidades de acción y lo que estructuran en su grupo.

4. *Actividades:*

- Expresión psicomotriz espontánea (3-8 años).
- Experiencias psicomotrices estructuradas por el educador (siempre abiertas a la aprobación de los niños) tanto en el aula de psicomotricidad como en el exterior: circuitos... carreras de relevos, la rata, el muro, el escondite... (en el fichero de juego puedes encontrar una amplia batería de juegos que estimulan el desarrollo psicomotor).
- Juegos con música y movimiento.

- Taller sonoro (escuchar música, construir piezas musicales con los instrumentos que se ofrecen y con otros objetos sonoros).
- Juegos de ritmos (saltar a la cuerda siguiendo el ritmo de una canción, seguir el ritmo marcado por el pandero...).
- Música maestro (danza libre).
- Danza dramatizada.
- Juegos auditivos y musicales.
- Bailes.
- Juegos de construcción con bloques de madera en gran tamaño, como actividad espontánea (individual y proyectos grupales).

3.3.3.13. *Otras experiencias*

Además de las actividades que se plantean en los diversos espacios de juego, en el aula normal, en el aula de psicomotricidad o en el patio, creemos que hay otra serie de experiencias no incluidas hasta el momento como la jardinería, el cuidado de las plantas, el cuidado de animales, la observación del tiempo, los viajes y las excursiones (para explorar la naturaleza, para recoger materiales para las colecciones...), o las fiestas (una fiesta mensual para celebrar el cumpleaños de todos los niños que han cumplido años ese mes)..., son experiencias de gran utilidad en el proceso educativo de desarrollo de los niños de estas edades.

3.3.3.14. *Notas metodológicas*

Este planteamiento se hace operativo, dividiendo al grupo clase en varios subgrupos, que se van moviendo alternativamente por los distintos espacios de jue-

go, ora en actividad libre, ora realizando en estos rincones actividades lúdicas más estructuradas por el educador, pero siempre en acción.

El empleo del tiempo (sobre todo con los pequeños) ha de ser flexible y cada maestro lo distribuye de acuerdo con la edad de los niños, las características del propio grupo y los propios recursos con los que cuenta.

La organización de las actividades y del tiempo cuando trabajamos con grupos numerosos (situación demasiado frecuente y lamentable para el proceso educativo) lógicamente hace necesaria una mayor estructuración por parte del educador, sin embargo no quiero dejar de señalar que si tenemos la oportunidad de trabajar con grupos poco numerosos, el modelo de rincones y aulas abiertas, en que los niños eligen libremente el espacio de juego donde desean jugar, y se mezclan con otros niveles de edad, es más enriquecedor, porque no coarta la libertad y arbitariedad que nunca debe perder el juego.

Para concluir destacaré algunas ideas metodológicas generales que pueden orientar esta propuesta educativa basada en el juego para la Educación Infantil:

a) El niño y el grupo necesitan tiempo de juego libre y espontáneo en cada espacio de juego, y tiempo de juego en el que el educador facilita ideas, juegos, que enriquecen los descubrimientos de estos niños.

b) La necesidad de alternar actividades lúdicas individuales, con juegos en pequeño y gran grupo.

c) Compaginar actividades que requieren mucha atención y esfuerzo intelectual con actividades de movimiento y manipulación.

d) Respetar los ritmos individuales y las necesidades de los niños, necesidades fisiológicas (limpieza, seguridad...), afectivas (en los juegos en la casa, con las muñecas y los ositos), de movimiento y expresión corporal (danza, juegos psicomotores...), de expresión simbólica (en los disfraces, o en los juegos de representación), de relajación (en los juegos con agua), de socialización (juegos colectivos y de sociedad) de expresión y comunicación (juegos de lenguaje, juego libre), de descubrimiento (diapositivas de niños en una tribu africana, fotografías de objetos insólitos...), de manipulación (modelando, juego libre...), y de creación (construcción, creación de objetos a partir de la transformación de materiales...).

e) Los materiales de los distintos espacios de juego se van renovando cuando se observa que ya no ofrecen posibilidades de acción a nuestro grupo.

f) La estructuración y el montaje de los espacios de juego no es sólo tarea del educador; la participación de los niños en su construcción y renovación les proporciona gran placer, al mismo tiempo que el propio proceso de elaboración es muy interesante desde el punto de vista educativo.

A partir de los 6 años de edad las asambleas semanales pueden ser un interesante marco de intercambio y de comunicación donde los chicos pueden exponer sus ideas, demandar actividades que deseen o revisar situaciones conflictivas que se han dado en la dinámica del aula, desempeñando éstas un papel de gran relevancia en el desarrollo moral del niño.

El abordaje de esta pedagogía basada en el juego, en la etapa de ciclo inicial no se diferencia demasiado en cuanto a los aspectos que señalábamos, pero si bien esos elementos pueden ser comunes, ahora la estructura del aula se va modificando, algunos espacios de juego desaparecen (la casa, el rincón de las muñecas...) otros cobran mayor relevancia que en preescolar (la tienda, el rincón de la cocina, espacio de creación y transformación de materiales...), otros se abren nue-

vos (espacios dinámicos de construcción de micromundos), y otros quedan comunes (juego dramático, disfraces, marionetas). Las actividades lúdicas de los espacios comunes se van complejizando y las fichas de lenguaje o matemáticas individuales también ocupan su tiempo.

Esta propuesta metodológica para la educación infantil no pretende ser algo acabado; se plantea como un modelo abierto, orientativo, dinámico y plástico, adaptable a las distintas situaciones educativas y a los recursos particulares de cada contexto.

La organización de los tiempos y de las diferentes actividades a realizar por los niños ha de partir de la reflexión que hace cada educador de variables como la edad de su grupo, sus características, los recursos materiales de que dispone, el número de niños y, algo fundamental, de su propia actitud hacia el juego.

Ya habíamos analizado anteriormente la actual situación de aislamiento de la escuela, del mundo del adulto, de su sistema de relaciones sociales y de gran parte de la experiencia del adulto.

Por ello un planteo basado en lo lúdico, diseñando espacios de juego en el aula (casa, tienda, garaje, teatro, construcción, modelado, biblioteca...) y estimulando el juego fuera de ella, no debe quedar como un recorte preparado de la realidad del mundo, sino que ha de estar abierto al aprovechamiento de situaciones de aprendizaje reales como en las obras de construcción de una calle, el mercado, o la biblioteca de la ciudad o del pueblo donde se halla inserta la escuela.

El juego libre no ha de quedar enmarcado a tiempos fijos con materiales específicos y espacios vallados, sino que ha de ser una actividad que se puede practicar en las diversas situaciones de la realidad social.

La escuela infantil desde este plantemiento tiene la misión de mostrar al niño (permitiéndole experimentar in situ) las diversas variedades de la realidad social (la actividad de la pesca, la agricultura, la variedad de plantas y animales, los museos...) y el extenso mundo en el que se halla inmerso, y del que posteriormente formará parte como persona adulta.

3.3.4. El juego como instrumento de observación y de evaluación del desarrollo infantil

Si bien hasta el momento he afirmado que todo el desarrollo infantil está vinculado al juego y que evoluciona gracias a él, podemos ahora mirar el reverso de esta enunciación y señalar que el juego es además un espejo donde se refleja el desarrollo en su totalidad, porque todo su ser, toda su personalidad se expresa en él. Y por ello puede ser un instrumento de observación y evaluación del desarrollo integral del niño.

El juego es un elemento revelador de la personalidad del niño, de sus sucesivas estructuras mentales, de su temperamento, de su dinamismo, de su carácter, de sus sentimientos, de su capacidad creadora, de sus aptitudes físicas, de sus deseos y necesidades... es decir de toda su persona.

Cuando observamos a los niños bien desarrollados intelectualmente, vemos que juegan mucho a juegos variados, y se muestran cambiantes e inventivos; sin embargo los niños con dificultades en el desarrollo cognoscitivo juegan poco, pasan tiempo inactivos, y prefieren juegos sin reglas complicadas, generalmente propios de niños más pequeños, no siendo raro verles con 6 ó 7 años realizando juegos manipulativos y de repetición que recuerdan las primitivas etapas sensoriomotoras, o juegos con características del inicio de la fase simbólica persisten más alla de la edad normal.

Tanto los procesos cognitivos del niño como el conocimiento que tiene del mundo exterior se pueden observar a través de sus juegos, porque se manifiestan en ellos.

En los juegos de construcción los niños más adaptados usan las piezas de forma más cooperativa con sus compañeros y tienden a realizar variadas estructuras, sin embargo los niños con dificultades de adaptación tienden a hacer un uso más solitario de las piezas, repiten una y otra vez las mismas estructuras y suelen manifestar reacciones muy extremas, como la exagerada protección de sus estructuras o una profunda alteración si otros las destruyen, mostrando más una actitud contemplativa con ellas que de acción lúdica imaginativa.

La observación de los juegos dramáticos o de representación que como mostramos, desempeñan un papel fundamental tanto en el desarrollo como en la salud mental, son especialmente interesantes por la rica información que nos ofrecen del niño, porque la personalidad infantil se proyecta en ellos globalmente. Hemos visto que en ellos los niños manifiestan sus relaciones familiares y las experiencias que viven, sus necesidades y deseos, su autoconcepto, sus preocupaciones y miedos, sus capacidades físicas, el desarrollo de su lenguaje, su estilo relacional...

Si bien el juego es el lenguaje natural del niño, utiliza este lenguaje de forma idiomática, es decir, que cada palabra, cada gesto, cada acción tiene un significado peculiar en cada caso, y si bien los medios de expresión rara vez son originales, el uso que se hace de ellos lo es siempre.

Porque roles similares pueden cumplir funciones distintas para distintos niños (Andrés con su representación del rol de un león, destruye el juego de los otros, sin embargo Iosu es un cachorro de león y consigue reunir a un grupo de niños para juguetear y hacerse carantoñas), del mismo modo que roles diferentes pueden estar expresando significados similares.

Entender si lo que representa el niño es reflejo de su realidad o expresión de sus necesidades o deseos requiere una atenta y continuada observación y registro de lo que se va observando en sus variadas manifestaciones, así como un conocimiento básico de las características de su medio familiar.

Hartley, Frank y Goldenson (o.c.), al estudiar una serie de juegos de los preescolares, registraron que los niños adaptados simbolizan en sus juegos de representación espontáneos una amplia variedad de roles, con flexibilidad suficiente para dramatizar ora roles de sumisión, ora de dominación, que en sus temas ocurrían situaciones agradables y situaciones problemáticas pero que los finales eran básicamente felices, representando las tres necesidades básicas de los preescolares: de protección (roles de bebé), de poder (superman...), y su necesidad de atacar y destruir (roles animales, «el malo»...).

Sin embargo los niños con más dificultades de desarrollo, tendían a elegir permanentemente los mismos roles, sin flexibilidad para situarse en distintas posiciones o puntos de vista, y perseveraban en una de las tres temáticas básicas.

Como ya señaló H. Wallón (o.c.) al analizar el juego con la génesis y la dinámica de la actividad total del niño:

«*Las etapas que sigue el desarrollo del niño están marcadas por una explosión de actividades que parecen durante cierto tiempo acapararlo casi totalmente y cuyos efectos posibles él no se cansa en perseguir; estas actividades jalonan su actividad funcional y algunos rasgos de éstas pueden retenerse como pruebas para discernir o medir la aptitud correspondiente, es decir los juegos podrían servir como test*» (pág. 79).

Para concluir detallaré algunos indicadores de observación del juego que pueden facilitar la observación-evaluación del desarrollo infantil a través del mismo:

1. Tipo de juego que realiza: ¿Se adecua al estadio intelectual correspondiente con su edad cronológica? Tipo de juego preferido...

2. Tipo de aproximación a los juguetes ¿Evita algunos? ¿Cuáles? ¿Irrumpe bruscamente sobre el material? ¿Espera hasta que el adulto le sugiere que puede hacerlo?...

3. Modalidad de juego: ¿Tiende a expresar de manera plástica sus fantasías, es decir otorga diferentes atributos a un objeto, expresa la misma fantasía en distintos juegos, o su modalidad de juego es rígida, quedándose excesivo tiempo en un juego, adoptando siempre el mismo rol, dando siempre a un objeto el mismo atributo, o haciendo siempre la misma estructura con la construcción?

4. Personificaciones: ¿Qué características tienen? ¿Corresponden las cualidades de su personficación a las esperadas en cada etapa evolutiva? ¿Qué roles elige o rechaza? Características de sus roles preferidos.

5. Motricidad: ¿Se desplaza por el espacio libremente? ¿Qué capacidad de encaje, de precisión y de manejo de los objetos tiene? ¿Hipoactivo-Hiperactivo?

6. Creatividad: ¿Es creativo e inventivo o monótono y repetitivo?

7. Capacidad simbólica: ¿crea o inventa símbolos? ¿Qué significados expresa en las simbolizaciones?

8. Lenguaje: ¿Cómo es su comunicación en las diversas situaciones lúdicas que desarrolla?

9. Sociabilidad: ¿Con quién o quienes juega? ¿Qué tipo de relaciones establece con los compañeros? ¿Qué tiempo ocupan sus juegos solitarios?

En síntesis podemos sostener que el juego es un importante medio de conocimiento del niño (conocer para comprender), y que puede ser un instrumento de observación del desarrollo integral del niño porque en él nos muestra sus habilidades motrices, sus capacidades intelectuales, su estilo de relación con los otros, y sus cualidades afectivas. Es un indicador de su salud, de su equilibrio afectivo e interno. Jugar de forma tranquila y con imaginación es un índice de salud mental por el contrario, en el niño que no juega algo anda mal y puede ser un signo indicador de que su sentimiento de seguridad está dañado.

MATRIZ DE OBSERVACION-EVALUACION

Dimensión del desarrollo y juegos para la observación	PSICOMOTRIZ									
	Coordinación dinámica global	Equilibrio	Respiración	Precisión	C. oculo manual	C. oculo motriz	Esquema corporal	Eje central de simetría	Percepción visual	Orientación espacial
Niños	Carreras de relevos	Enanos y gigantes	Sopla gol	La rana	Picado	Alturitas con cuerda	¿Dónde te toqué?	Siluetas	Laberintos	Robots
Alex										
Eva										

Dimensión del desarrollo y juegos de observación	INTELECTUAL								
	Atención	Memoria	Creatividad	Organización perceptiva	Expresión oral	Comprensión oral	Lógica verbal	Codificación decodificación	Agrupamientos de clase
Niños	Simón dice	Kin robado	Objetos con papel	Juego de construcción de objetos	¿Qué sucedió?	Pepo el robot	Adivinanzas	Carga y descarga	Agrupamientos
Alex									
Eva									

MATRIZ DE OBSERVACION-EVALUACION

Dimensión del desarrollo y juegos de observación / Niños	AFECTIVA-EMOCIONAL						
	Capacidad de disfrutar	Nivel energético	Capacidad de expresar emociones	Expresión espontánea de la P.	Capacidad para descargar tensiones	Capacidad de simbolizar	Naturaleza de las fantasías
	¿Manifiesta alegría en sus juegos?	Modelado	Mimar emociones, actitudes, relaciones	Libre improvisación	Música maestro	Frecuencia del juego representativo. Juego de sirve para todo	Temas de sus dibujos, pinturas. El secreto de la cueva
Alex							
Eva							

Dimensión del desarrollo y juegos de observación / Niños	SOCIAL						
	Conocimiento de los otros	Capacidad de escucha	Cooperación	Confianza en los demás	Característ-icas de sus interacciones	Aceptación de las reglas del juego	Autonomía
	El telegrama	Historia entre varios	Saquito de arena	Círculo de amigos	Juego libre	Juegos reglados	En juegos variados
Alex							
Eva							

FICHERO DE JUEGOS

Este fichero es una guía que puede facilitar la planificación de esta pedagogía basada en el juego, como metodología educativa con niños de tres a ocho años.

No es un fichero cerrado, sino un instrumento plástico, adaptable, en el que ir integrando nuevas actividades lúdicas en función de la situación específica, de la dimensión de desarrollo a estimular, de la edad de los niños o de lo que se pretenda movilizar en el seno del grupo infantil.

Estos juegos se presentan agrupados en cuatro categorías que corresponden a las cuatro dimensiones básicas del desarrollo: Desarrollo psicomotor, intelectual, afectivo y social, en función del aspecto nuclear que estimulan.

Este modelo puede simplificar la organización del material didáctico, sin embargo cuando realizamos un análisis estructural de cada juego, veremos que en cada juego son variadas las dimensiones del desarrollo que están implicadas.

Este análisis estructural se efectúa en base a 7 criterios:

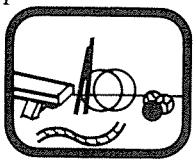
1. *Título y desarrollo del juego.*
2. *Aspecto nuclear del desarrollo que estimula.*
3. *Edad mínima a partir de la cual se puede plantear el juego.*

3 4 5 6 7 8

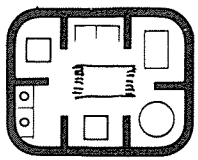
4. *Espacio de juego:*

Exterior

Aula de psicomotricidad



Aula normal



5. *Número de niños adecuado para el juego.*

grupo grande 20 o más niños

grupo pequeño 4 a 8 niños

pareja

individual

6. *Análisis Psicopedagógico. Análisis de los aspectos de desarrollo que estimulan el juego.*

Ps: Aspectos psicomotrices,

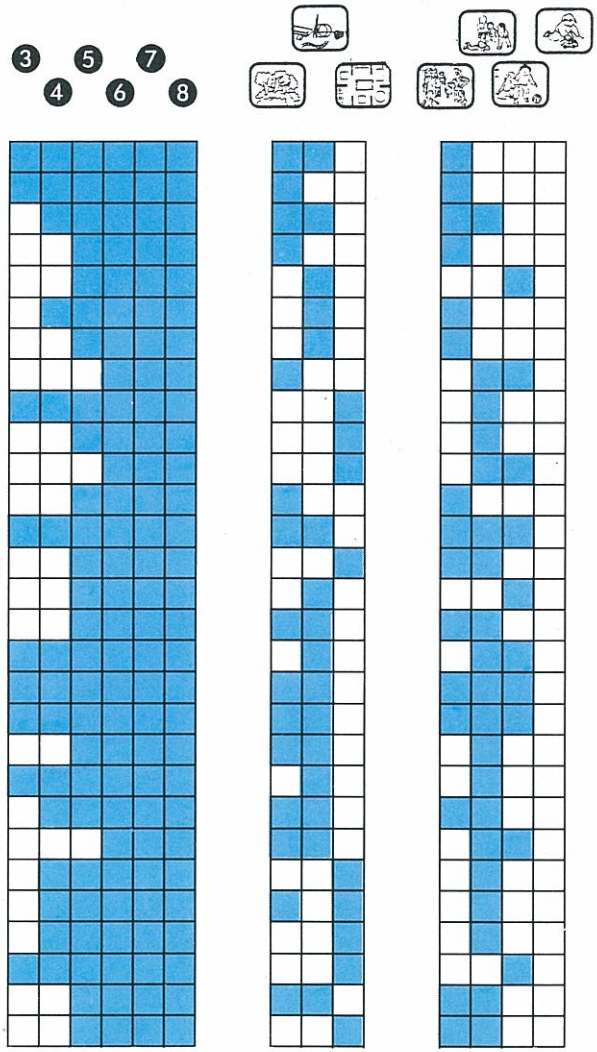
I: Funciones intelectuales o cognitivas,

S: Experiencias de socialización,

A: Experiencias de desarrollo afectivo y emocional.

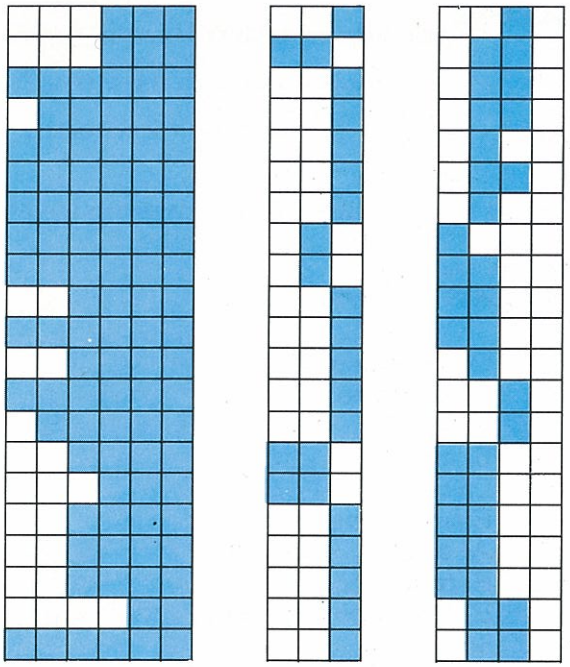
7. *Material necesario para la realización del juego.*

INDICE DE JUEGOS



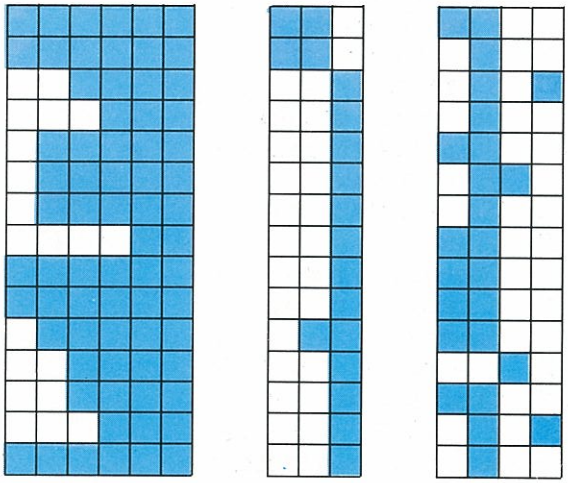
JUEGOS PSICOMOTORES

1. Ordenes imprevistas.
2. El escondite.
3. Personajes.
4. El cartero.
5. La carretilla.
6. Enanos y gigantes.
7. Al cojo.
8. El truquemé.
9. El globo sobre la mesa.
10. Sopla gol.
11. De nariz a nariz.
12. Pompas de jabón.
13. Pisar la sombra.
14. Antón Pirulero.
15. Coger la varilla.
16. El túnel.
17. La rana.
18. Juegos con la pelota.
19. Juegos con el aro.
20. El telegrama.
21. Saltos en la arena.
22. Alturitas.
23. Moneda en raya.
24. Cascada de cartas.
25. La rata.
26. Clavijeros.
27. Arriba o abajo.
28. El tren.
29. Encuentra el camino.

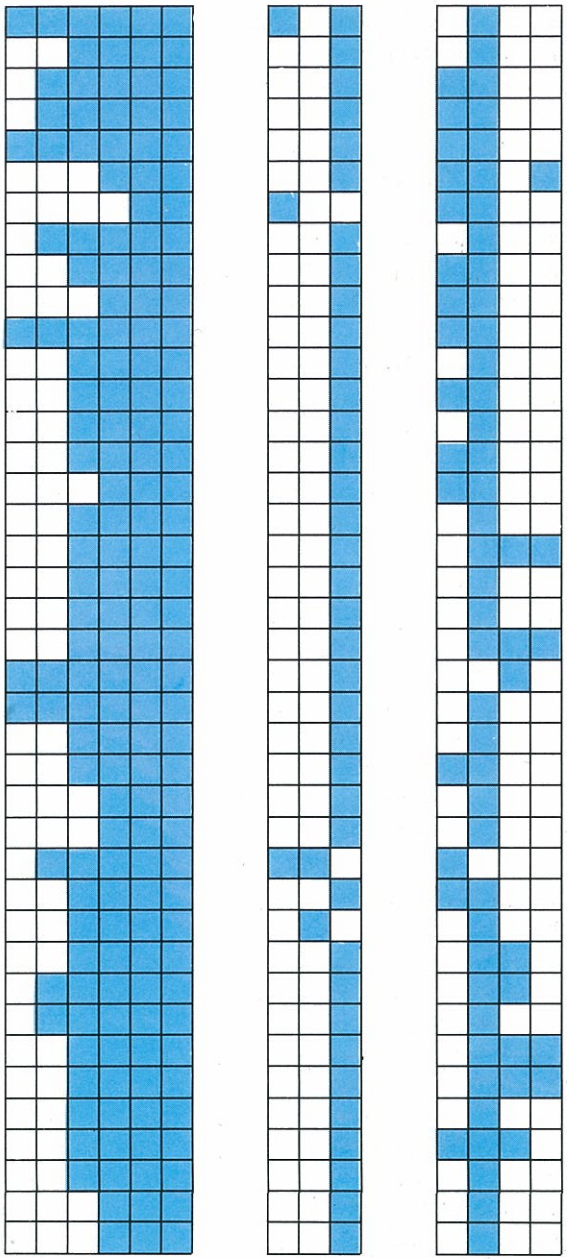


30. Conducir por la ciudad.
31. Enredados.
32. Kim tacto.
33. Busca la pareja.
34. Oler, tocar, saborear.
35. Donde te toqué.
36. Siluetas.
37. Naufragio.
38. Busco sonidos que produce mi cuerpo.
39. Robots.
40. Kim auditivo.
41. Cajas sonoras.
42. Donde está la campanilla.
43. Juego de ritmos.
44. Las campanas.
45. Complementos al juego de las campanas.
46. El sonido oculto.
47. La excursión.
48. Dibuja el cuento.
49. Antes, ahora, después.
50. Imagenes rotas.

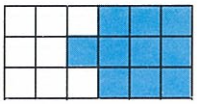
JUEGOS INTELECTUALES

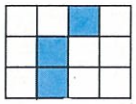


51. La boda.
52. A lo que haga el rey.
53. Quién falta.
54. Reconoce tu naranja.
55. Kim ladrón.
56. La pieza ausente.
57. Qué ha cambiado de lugar.
58. Kim recuerda.
59. Una palabra, mil historias.
60. Figuras de lana.
61. Diálogos detrás de la cortina.
62. Dibujo sobre cinco puntos.
63. Creación de objetos.
64. Inventa tu figura.
65. Pelota de colores.



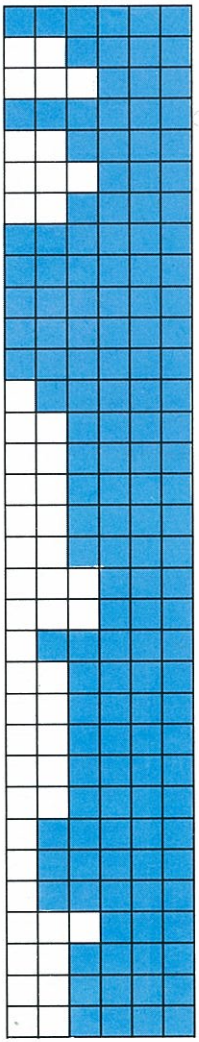
66. ¿Qué color?
67. Bingo
68. Los contrarios.
69. El objeto perdido.
70. ¿Qué sucedió?
71. Ensalada de palabras.
72. Morgan el detective.
73. Pesca de letras.
74. Nombres de.
75. Tirar la sílaba.
76. Pepo el robot.
77. El niño perdido.
78. Adivinanzas.
79. La mentira oculta.
80. ¿Quién es?
81. Semejanzas.
82. ¿Quién tiene mi nombre?
83. Caja de ordenamientos.
84. A las cartas.
85. Lotería de imágenes y de palabras.
86. ¿Dónde están?
87. Uno o varios
88. El número.
89. Viaje en tren.
90. Visita al zoo.
91. A los chinos.
92. La margarita.
93. Agrupamientos.
94. ¿A quién corresponde?
95. Un mundo en cada aro.
96. Carga y Descarga.
97. Inventa una serie.
98. Juego de dados.
99. Cajas de clasificación.
100. Serpientes.
101. Lotería.
102. El bloque misterioso.
103. Diagrama de Venn.
104. Diagramas de Arbol.
105. Anfiteatro.

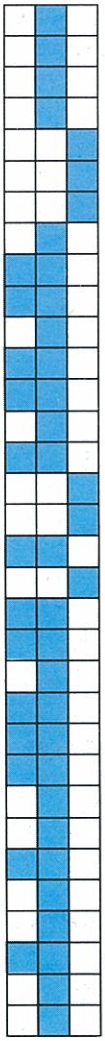


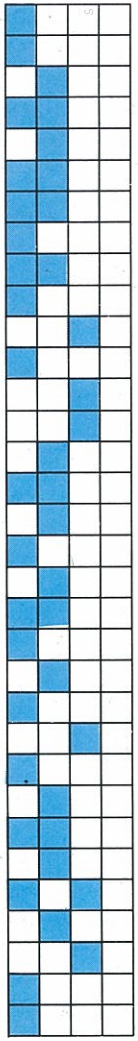


106. Tablas de atribución.
107. Nenúfares en primavera.
108. Rescate del submarino.

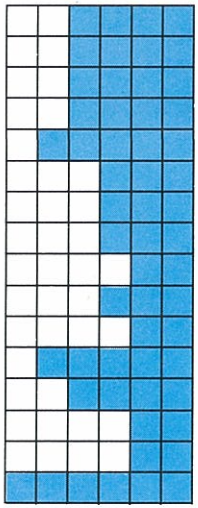
JUEGOS SOCIALES

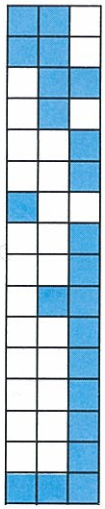


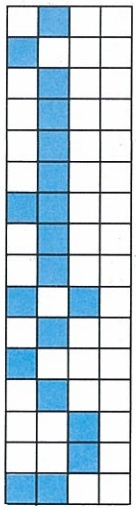




109. El gesto.
110. Te presento a mi compañero.
111. Tarjeta de visita y cadenas de nombres.
112. Simón dice.
113. Una historia entre varios.
114. Palabras encadenadas.
115. Fotolenguaje.
116. Abrazos musicales.
117. Danza india.
118. Canciones y rondas.
119. El corral.
120. El muro.
121. Caballos y caballeros.
122. Controla tu risa.
123. Las cuatro esquinas.
124. El disparate.
125. Los despropósitos.
126. Gallina ciega.
127. El asesino.
128. Carabí-carabá.
129. Saquitos de arena.
130. Círculo de amigos.
131. Stop.
132. El ciego.
133. La peste.
134. La máquina.
135. La serpiente.
136. Las sillas indias.
137. Aros musicales.
138. Troncos rodantes.
139. Pelota a dos.
140. Zapatos viajeros.
141. La orquesta.

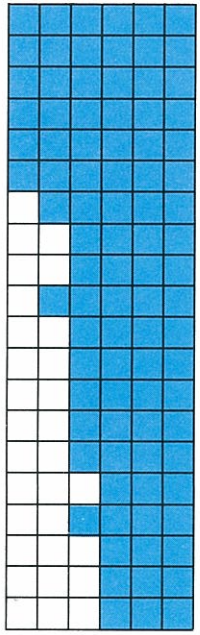


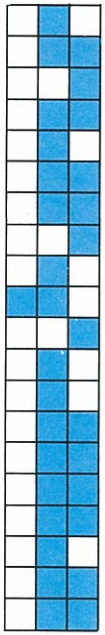


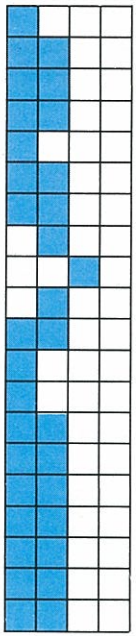


142. Bolos en cooperación.
143. Carreras de relevos.
144. Alfombra voladora.
145. La tortuga.
146. Dactilopintura cooperativa.
147. Cuadrados.
148. En busca del tesoro.
149. Rompecabezas.
150. Bazar de palabras.
151. Cambio de silla
152. Cómic.
153. El regalo.
154. Juegos de sociedad.
155. Barcos.
156. Tres en raya.
157. Juegos de sorteo.

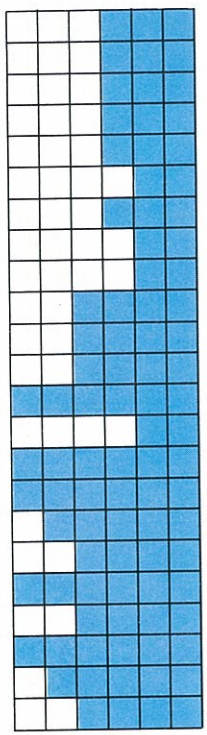
JUEGOS PSICOAFECTIVOS

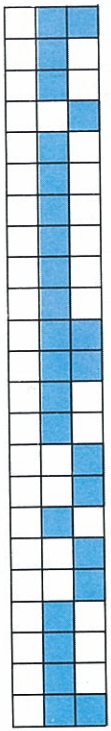


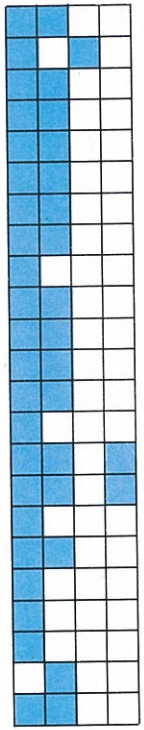




158. La palabra, el canto, la poesía.
159. Música maestro.
160. La bolsa sorpresa.
161. Fiesta de disfraces.
162. El lenguaje del cuerpo.
163. ¿Quién soy?
164. Sirve para todo.
165. Lámina en blanco.
166. El espejo.
167. La pelota imaginaria.
168. Marionetas.
169. Caminata por la playa.
170. Los complementos.
171. Libre improvisación.
172. Adivina la palabra.
173. Mimar una emoción.
174. Los oficios.
175. Emisión radiofónica.
176. El accidente.
177. Actitudes.







178. La cadena.
179. La estatua.
180. Contaré lo que sucedió.
181. Micro-universo de la vida social.
182. Una escena inconclusa.
183. Pantomimas.
184. El tribunal.
185. Paseo por la luna.
186. La publicidad.
187. Juego dramático.
188. Temas.
189. Juego dramático libre.
190. Los payasos.
191. Un orador distraído.
192. Pintores.
193. Dibuja una canción.
194. El secreto de la cueva.
195. Narradores.
196. La marioneta viajera.
197. Quién teme al hombre del saco.
198. La selva.
199. Leones en el circo.
200. El grito.

JUEGOS PSICOMOTORES

COORDINACION DINAMICA GLOBAL

1. ORDENES IMPREVISTAS

El maestro, previo diseño de varios circuitos en el suelo, va dando órdenes imprevistas, que el grupo realiza. Con niños de 6 años, resulta más divertido que ellos mismos, alternando el rol, den las órdenes al resto de los jugadores. Algunas ideas:

— En fila uno detrás de otro sin tocarse (3 años).
— Siguiendo una línea sin ángulos marcada en el suelo (3 años), con ángulos (5 años).
— Caminar entre dos líneas paralelas (25 cm.).
— Caminar de puntillas y descalzos (4 años)... con los talones (5 años).
— Dando palmas y pisando fuerte siguiendo un ritmo, pisando fuerte con las manos en la cintura (3 años).
— Corriendo dentro y fuera de un círculo a las órdenes (día = fuera / noche = dentro).
— Sobre una línea colocando el talón en la punta del otro pie (6 años).
— Siguiendo un ritmo pero variando la velocidad.
— Siguiendo ritmos simbolizados (palmada = salto arriba, 2 palmadas = andar lento, silbato = carrera...).

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación dinámica global.
Equilibrio.
Coordinación óculo-motriz (ojo-pie).
Percepción auditiva y ritmo.
Percepción espacio-visual.

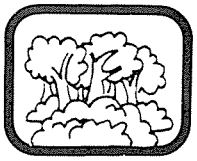
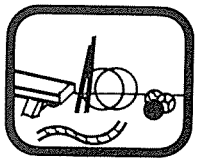
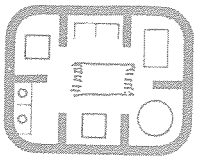
I Atención a las órdenes de otro.
Codificación y decodificación de símbolos.

MATERIAL: Tizas de colores, o cinta adhesiva, silbato...

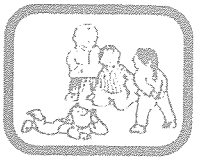
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



2. EL ESCONDITE

Se sortea entre todos los jugadores para ver quién *se la queda*. Este se sitúa en un lugar con los ojos cerrados y cuenta hasta veinte (en preescolar cinco o diez) mientras los demás se van a esconder. Después de contar grita en alto: *«Allá voy, el que no se haya escondido tiempo y lugar ha tenido»* y sale a buscar a sus compañeros. Estos tienen que salir del escondite y sin ser vistos ir al lugar, donde *«el que se la queda»* estuvo contando, y decir su nombre en alto para quedar salvado. Cuando *«el que se la queda»* ve algún compañero antes de que se haya salvado ha de correr al lugar de partida y decir el nombre del compañero visto en alto. El primer jugador descubierto *se la queda* en la siguiente vuelta.

- Variante: El Bote. Un bote con piedras en el lugar de salida. Cuando un jugador se libra, llega, da una patada al bote y grita «bote».

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación motriz: coordinación dinámica global.

I Sentido de la observación.
Cantidad: asimilación del número.
Memoria auditiva: (estribillo, números).
Creatividad: pensamiento divergente (buen escondite).

S Interacción entre iguales (frecuentemente escondites colectivos).

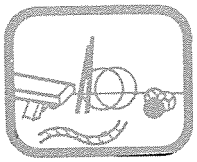
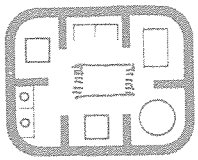
A Placer: del movimiento, de evitar al perseguidor y salvarse.
Presencia-Ausencia, Esconder-Encontrar (papel en el proceso de individuación).

MATERIAL: Bote con piedras en la variante.

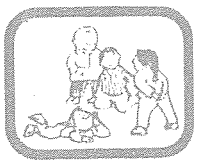
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



3. PERSONAJES

Juego de representación de rol de personajes humanos en distintas funciones y expresiones emocionales; Algunos roles:

— Una persona apoyada sobre un bastón.
— Un camarero que lleva una bandeja.
— Un conductor.
— Un bombero.
— Una persona cansada.
— Una persona triste
— Un niño enfurecido.
— Alguien que acaba de recibir una buena noticia.

• Variante: Juego de representación por parejas: Profesor y alumno. Médico y paciente. Secuencias breves de representación.

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación Dinámica Global. Motricidad gruesa. Equilibrio (camarero).
Esquema Corporal: Representación mental de los movimientos del personaje imitado.

I Descentramiento del Pensamiento Egocéntrico en el intercambio de roles.

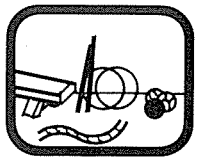
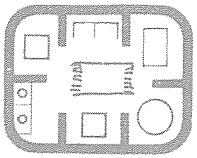
S Descubrimiento de la vida social del mundo del adulto, de sus funciones y de las reglas que rigen estas relaciones. Interiorización de normas sociales.

A Expresión mímica de variados emociones: triste, alegre, enfadado...

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

COORDINACION DINAMICA GLOBAL

4. EL CARTERO

Sentados, en círculo y con los ojos cerrados, los jugadores cantan una canción: *«Cuando venga el cartero que carta traerá, traiga la que traiga, se recibirá»*, *«Cartero, ¿hay carta?»*. Preguntan al unísono.

El cartero, que camina alrededor del círculo de los destinatarios, si ha dejado la carta (simbolizada por cualquier objeto) detrás de alguno, contesta al grupo *«Sí»* Todos abren los ojos y miran detrás de sí. El que recibe la carta debe perseguir y tocar al cartero que corre alrededor del círculo, y éste debe tratar de ocupar el lugar vacío dejado por el destinatario antes de que éste le toque.

Si el cartero lo consigue, intercambian los roles y el otro jugador hace de cartero.

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Velocidad.
Reflejos.

I Simbolización: «Como si...»

S Estimula la socialización como todos los juegos colectivos.

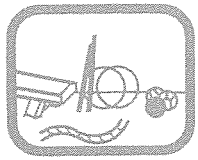
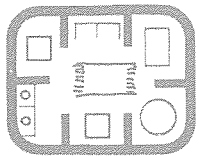
A Relaja tensiones (Canciones).
Intuición y misterio ¿Quién recibe la carta?

MATERIAL: Un objeto de cualquier tamaño pequeño.

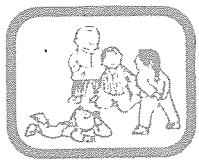
EDAD

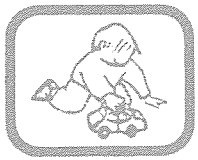
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO





5. LA CARRETILLA

Los jugadores se colocan por parejas y en la línea de salida. Un jugador hace de carretilla, andando con las manos, y el otro le agarra de los pies que van por el aire.

El juego consiste en realizar un recorrido por parejas y luego se intercambian los roles.

Análisis psicopedagógico

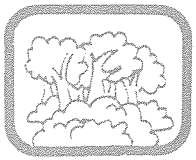
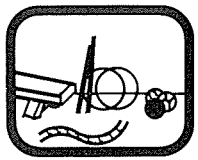
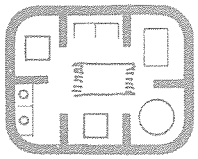
Ps Equilibrio.
Coordinación Dinámica Global: motricidad gruesa.
Fuerza muscular (Brazos).
Esquema corporal: desarrollo de la imagen mental de brazos y piernas, su alcance y ubicación respecto al cuerpo, la relación entre ellos.

S Asociación, cooperación.

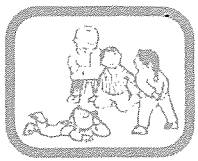
EDAD

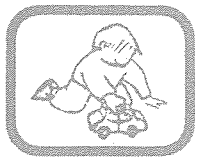
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO





6. ENANOS Y GIGANTES

Se juega con zancos. Este material da pie a numerosos juegos para niños de 3 a 8 años en función de sus posibilidades. A los 3 inicia sus experimentos con este material y a los 5 ya se les puede proponer juegos como enanos y gigantes.

En este juego los jugadores se dividen en dos grupos: los enanos (en cuclillas) y los gigantes (con zancos). Los gigantes han llegado a un pueblo en el que se encuentran con unos pequeños habitantes, en sus pequeñas casitas. Al principio van detrás de los enanos que huyen asustados pero uno decide hablar con ellos, se comunican y se hacen amigos. Terminan celebrando una fiesta de bienvenida.

Es interesante que los roles se inviertan.

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación de movimientos para guardar el equilibrio.
Noción de lateralidad, al prestar atención y acentuar el movimiento de un lado y luego de otro.
Conocimiento de esquema corporal a partir de una situación desconocida que prolonga los miembros inferiores y transforma el esquema corporal.

I Descentramiento del pensamiento en el intercambio de roles.
Lenguaje: expresión y comprensión.

S Interacción positiva entre iguales (comunicación).

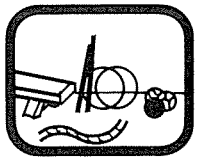
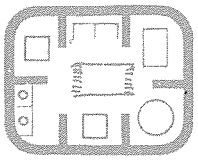
A Identificación con figuras fuertes y débiles. Le permite experienciarse en roles de poder y en roles de debilidad.

MATERIAL: Zancos: Se pueden construir zancos con tacos de corcho, atando a éstos una cuerda para que el niño pueda agarrarla con las manos.

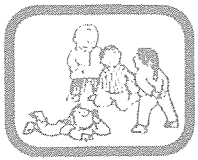
EDAD

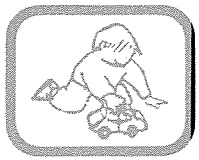
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO





7. AL COJO

Todos los jugadores van corriendo por un espacio amplio a la pata coja, salvo uno, que es el perseguidor, que incita en su persecución a que dejen esta posición.

El jugador que apoya los dos pies en el suelo cambia el puesto con el perseguidor y así sucesivamente.

- Variante: Construir circuitos de recorrido a la pata coja.

Análisis psicopedagógico

Ps Equilibrio.
Coordinación Dinámica Global. Motricidad Gruesa.
Lateralidad.
Esquema corporal.

A Placer en el control y dominio de la postura: control de sí mismo.

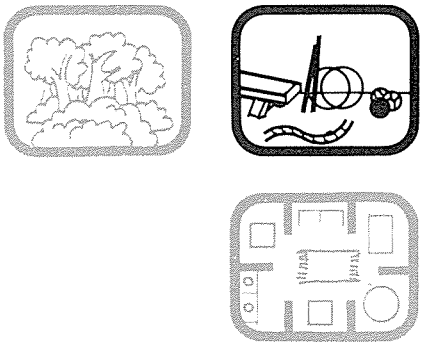
S Interacción corporal

MATERIAL: Tiza o cinta adhesiva para la variante.

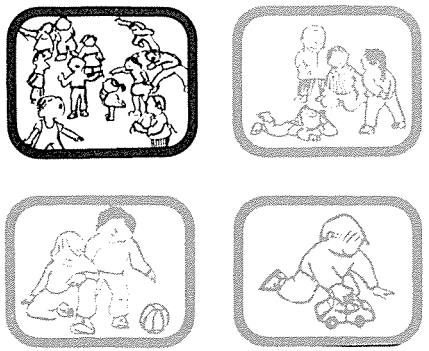
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



EQUILIBRIO

8. EL TRUQUEME

Se dibuja en el suelo un rectángulo dividido en 10 zonas numeradas, según muestra el dibujo. Se coloca una piedra pluma al pie del rectángulo y se impulsa con el pie para que vaya a la zona 1, sin quedar sobre las rayas, que se numeran. Se lanza la piedra con el pie y no debe quedar sobre las rayas. Se lanza siguiendo el orden de los cuadrados, pues sino también se pierde y le toca tirar al compañero.

Se tira la piedra *a primeras,* se deja allí y se recorren los demás cuadrados a la pata coja, salvo en el 3 y 4 y en el 7 y 8 en los que se apoyan los dos pies, uno en cada cuadrado. En el cuadrado 10 se da la vuelta y se recorren los cuadrados hasta el primero.

Recorrida la ida y vuelta se sale del laberinto y se vuelve a lanzar a la casilla 2, realizando otra vez todo el recorrido, así sucesivamente hasta la 10. Si pierde el equilibrio, o lanza a la casilla que no corresponde pierde y tira el compañero.

- Variante: El caracol.

Análisis psicopedagógico

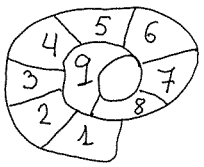
Ps Equilibrio.
Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Control del tono muscular de la pierna. Precisión.

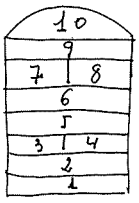
I Percepción espacio-visual.

A Ir y Volver. Proceso de separación. Delimitación.

MATERIAL: Tiza, piedra.

NOTA: Con los de menor edad se pueden hacer juegos de equilibrio simples como ir a la pata coja por una raya, un camino estrecho o por el borde de la acera.

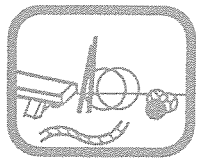


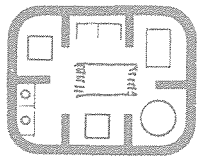


EDAD

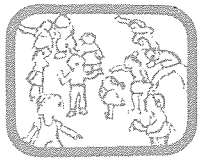
3 4 5 **6** **7** **8**

ESPACIO DE JUEGO





TAMAÑO DEL GRUPO



9. EL GLOBO SOBRE LA MESA

Los jugadores se colocan, con los cuerpos juntos, alrededor de una mesa grande, en cuyo centro hay un globo hinchado.

En este juego se propone a los participantes que soplen con gran fuerza al globo, enviándolo de un lado a otro pero impidiendo que el globo caiga al suelo.

- Variantes: otros juegos de respiración.
  Todos los juegos de soplar (velas, globos, hacer pompas de jabón...).

Análisis psicopedagógico

Ps Respiración (Inspiración-Expiración).
Trayectoria ocular.

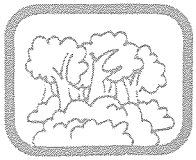
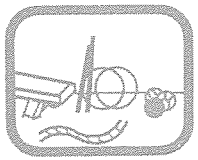
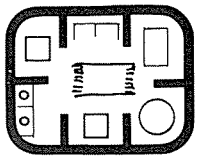
S Interacción corporal.

MATERIAL: Globos.

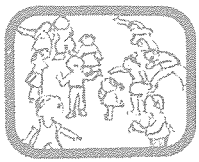
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



CONTROL DE LA RESPIRACION

10. SOPLA GOL

El juego consiste en soplar una pelota de ping-pong, sin que salga del camino trazado.

Se preparan varios caminos paralelos uno para cada niño que participe (por ejemplo con palillos o con otro material que permita salir a la pelota si el jugador sopla demasiado fuerte).

Las pelotas (que no pesen mucho) se ponen en las líneas de salida y los jugadores, soplando, deben llevar la pelota por el recorrido sin salirse del camino.

Análisis psicopedagógico

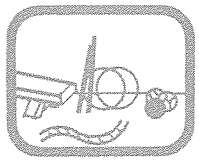
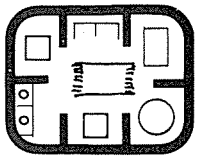
Ps Control de la expiración en función de la dirección que ha de seguir un objeto.
Desarrollo de la trayectoria ocular.
Observación del desplazamiento de los objetos en el espacio.

MATERIAL: Palillos, pelotas de ping-pong.

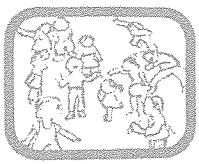
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



CONTROL DE LA RESPIRACION

11. DE NARIZ A NARIZ

Los jugadores se colocan en círculo. Uno de ellos coge un papel (de consistencia suave y de poco peso), lo coloca contra su nariz y lo sostiene por aspiración y sin ayuda de la mano; entonces acerca frontalmente su cara a la cara de un jugador situado a su lado para que éste, aspirando por la nariz a la vez que el primero deja de hacer, se haga con el papel y pueda pasarlo, a su vez, a otro jugador.

- Variante: los jugadores se dividen en dos grupos que se separan unos pasos. Un jugador de uno de los grupos sostiene el papel en la nariz mientras se desplaza hasta el otro grupo, donde otro jugador se hace con el papel y, sosteniéndolo en la nariz mediante aspiración, va hasta el grupo de enfrente. Se continúa así hasta que los dos grupos han cambiado de posición.

Análisis psicopedagógico

Ps Respiración.

S Asociación. Cooperación.

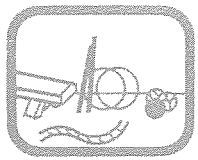
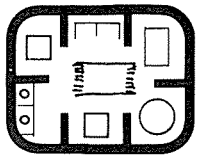
A Intenso placer de la actividad.

MATERIAL: Papel de liar cigarrillos o papel manila.

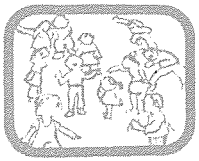
EDAD

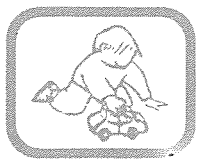
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO





12. POMPAS DE JABON

Cada jugador mete una paja en un recipiente de agua jabonosa; al sacarla del agua sopla por ella y se forman pompas de jabón.

Sólo ver flotar las burbujas les produce gran placer, pero se puede dificultar el juego haciendo que las pompas pasen a través de un aro o tratando de hacerlas lo más grande que puedan.

Análisis psicopedagógico

Ps Movilidad y flexibilidad del aparato bucal y facial.
Expiración controlada (si se sopla fuerte no sale la burbuja).

A Placer por la sensación de logro y de dominio.

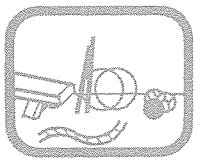
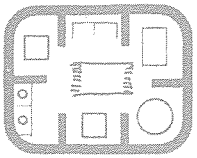
MATERIAL: Recipientes, agua, jabón, pajas.

NOTA: Juego de interés para niños con dificultades de fonación.

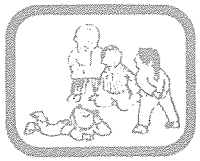
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



RAPIDEZ DE REFLEJOS

13. PISAR LA SOMBRA

Es un juego de persecución activo que consiste en atrapar a alguien pisando su sombra (días de sol).

- Variante: Por parejas, uno representa a la persona y otro a su sombra; la persona realiza diversas acciones o movimientos: caminar, saltar, chutar, comer... La sombra que se situa a su costado a una distancia de unos 50 centímetros pisando los talones del compañero, le imita simultánea e ininterrumpidamente.

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación Dinámica Global: Motricidad Gruesa.
Velocidad. Rapidez de Movimientos.
Reflejos.
Sincronización con los movimientos de otro (variante).

I Observación de fenómenos naturales: sol-sombra.

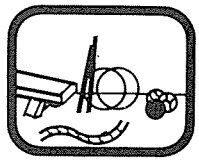
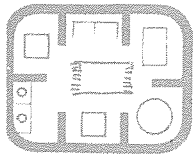
S Interacción entre iguales.

A Placer de evitar al perseguidor.

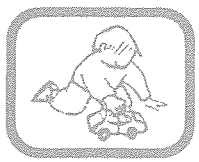
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



14. ANTON PIRULERO

Cada jugador escoge un oficio y efectua el gesto característico del mismo (planchar, tocar el piano...). Todos se ponen en círculo y «Antón» *se la queda* en el centro. Cada uno realiza su gesto y en grupo entonan la siguiente canción: *«Antón, Antón, Antón Pirulero, cada cual, cada cual, que atienda a su juego y el que no lo atienda pagará una prenda».* Antón hace un movimiento con su pulgar en la barbilla al son de la canción y de repente realiza el gesto del rol de alguno de los jugadores. Cuando lo hace, el chico que representa ese oficio, deberá rápidamente adoptar el gesto de Antón hasta que éste decida volver a su gesto propio.

El que está dentro del círculo, «Antón», hace rápidas transiciones de su gesto a un oficio, de este a su gesto y así sucesivamente. Si el jugador no se da cuenta de que Antón ha cogido su oficio y continúa representando él, paga una prenda.

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación Motriz.
Ritmo.
Rapidez de Reflejos.

I Función simbólica.
Reversibilidad del pensamiento.
Atención

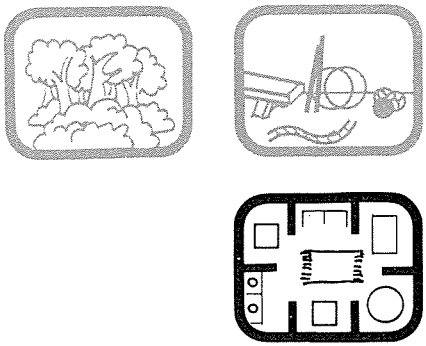
S Interacción grupal.

A Relajación y alivio de tensiones (como todos los juegos que implican cantar).
Placer en el movimiento y en los rápidos cambios del mismo.

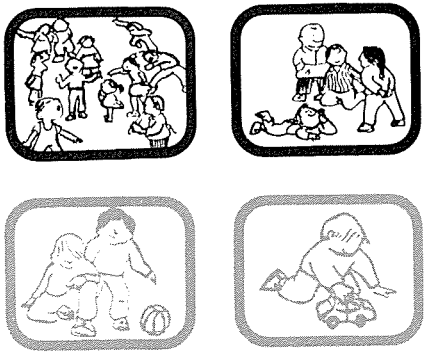
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



RAPIDEZ DE REFLEJOS

15. COGER LA VARILLA

Dos jugadores se colocan uno frente a otro. Uno de ellos sostiene una varilla de 50 a 70 cm. de longitud con las manos abiertas, palmas arriba a la altura del pecho. El otro jugador está a un brazo de distancia y con los pies juntos. El primero deja caer la varilla sin previo aviso. El juego consiste en que el segundo coja la varilla o palo antes de que ésta toque el suelo; luego se intercambian los roles.

Análisis psicopedagógico

Ps Rapidez de reflejos.
Coordinación oculo-manual: motricidad fina.

I Atención, Concentración.

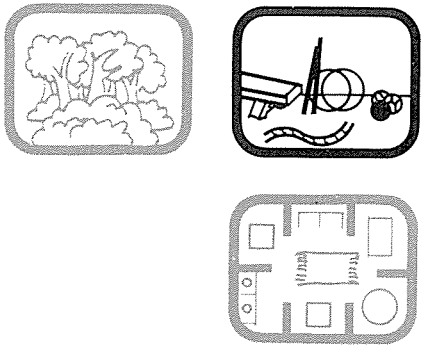
S Asociación.

MATERIAL: Una varilla o palo.

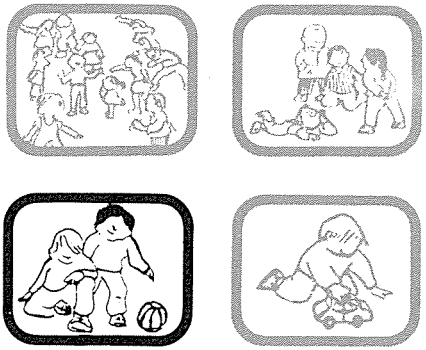
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



16. EL TUNEL

Se forman dos grupos. Los niños de un grupo se colocan en fila india con las piernas abiertas formando un tunel, y los del otro grupo se ponen frente al tunel.

Cuando se da la señal, el jugador 1 se arrastra y atraviesa el túnel; cuando termina da una palmada y sale el jugador número dos; cuando todos los niños del grupo terminan de pasar el tunel, los grupos se invierten.

Análisis psicopedagógico

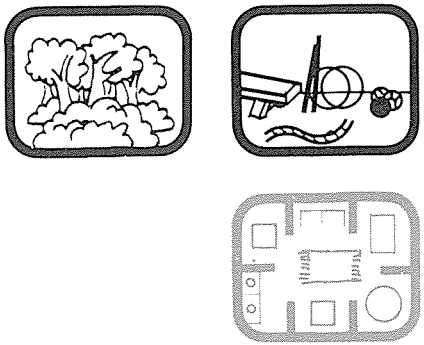
Ps Velocidad, Rapidez de movimientos.
Coordinación dinámica global: motricidad gruesa.
Ampliación de la consciencia corporal.

S Interacción corporal.

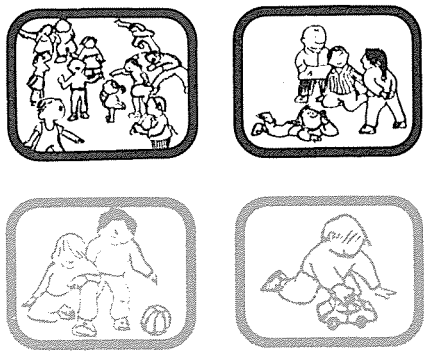
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



17. LA RANA

Se dibuja sobre un panel una rana con una gran boca muy abierta. Se recorta la boca de forma que resulte un agujero (el diámetro dependerá de la edad de los niños). Este panel se apoya en la pared, inclinado, y los jugadores tienen que lanzar a cierta distancia (en función de la edad de los niños) una serie de pelotas que tratarán de introducir en su boca.

- Variante: Hacerlo a ciegas (con los de mayor edad)

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación oculo-manual: Motricidad Fina.
Precisión, Puntería.

MATERIAL: Tragabolas, pelotas.

18. JUEGOS CON LA PELOTA

— Arrojarla y recibirla.
— Botar libremente en el suelo primero con la mano derecha, luego con la izquierda.
— Lanzarla a un compañero sin mover los pies.
— Lanzarla a la pata coja, con una mano (primero la derecha, luego la izquierda) a la pared (a una diana) al aire (a subirla lo más alto).
— Pasarla por un aro o por encima de una cuerda.
— Tirarla a un cubo o canasta (parado, andando, corriendo).
— Por parejas, cruce de pelotas en el aire.
— El primer jugador bota 1 vez y la pasa, el segundo dos veces...
— Al aire y dar una palmada antes de recibirla.
— Arrojarla con una mano y por debajo de la rodilla.
— Recibirla apoyando una rodilla sobre el suelo.
— Hacerla pasar por debajo de las piernas de los jugadores que están puestos en fila y con las piernas abiertas en arco.
— Otros juegos de reglas: Campo quemado...

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación oculo-manual: motricidad Fina.
Percepción espacio-visual.
Precisión.
Fuerza muscular.
Equilibrio.
Control motor.
Percepción correcta de la trayectoria y adecuación a la misma.
Coordinación Dinámica Global.
Noción de Dirección.

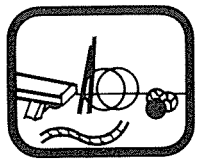
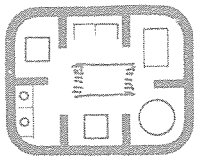
A Placer en el movimiento y en el dominio sobre el objeto.

MATERIAL: Pelotas.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

19. JUEGOS CON EL ARO

Algunas ideas:
— Lanzarlo hacia arriba y cogerlo con la misma mano.
— Hacerlo rodar por el suelo.
— Darle vueltas a derecha e izquierda mientras rueda.
— Encajarlo en un palo, lanzándolo a cierta distancia.
— Por parejas, un niño frente al otro y cada uno con su aro, se lanzan los aros, unas veces rodando por el suelo y otras tirándolos por el aire.
— Colocados varios aros uno tras otro, saltar dentro de cada aro de la secuencia, siempre de forma diferente (en uno se entra a la pata coja, en otro con los pies juntos, en otro separados, dando dos saltos...).
— Jugar con el aro en una situación de danza libre.

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación oculo-manual. Motricidad fina.
Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Coordinación oculo-motriz (ojo-pie). Motricidad fina.
Percepción visual-espacial. Seguimiento ocular de la trayectoria de un objeto.
Precisión, puntería...
Reflejos.

I Atención.

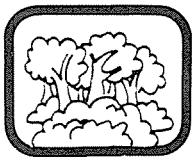
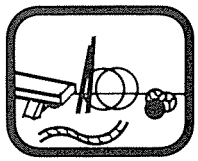
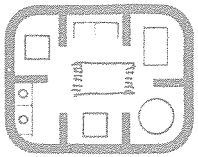
MATERIAL: Aros, cintas sonoras, magnetofón.

NOTA: Son aconsejables al principio manipulaciones lúdicas libres.

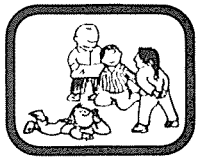
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



20. EL TELEGRAMA

En círculo y agarrados de la mano, mientras *el que se la queda* se sitúa en el centro del corro. Al azar uno del corro comienza diciendo *«mando un telegrama a...»* y dice el nombre del compañero que tiene que recibirlo. Sin que le vea el que está en el centro del círculo aprieta disimuladamente la mano de uno de sus compañeros (el de su derecha o el de su izquierda) que a su vez da otro apretón de mano al siguiente y así sucesivamente hasta que llega el mensaje al receptor. Cuando éste lo recibe dice: «Mensaje recibido» y envía otro telegrama a un compañero.

Si el que está enviando en ese momento el mensaje es descubierto por *el que se la queda* en el círculo, cambia el rol con éste.

Análisis psicopedagógico

Ps Control Motor de sincinesias.
Noción de dirección: Derecha-Izquierda.
Reflejos.

I Símbolización: circuito telegráfico.
Atención, observación.

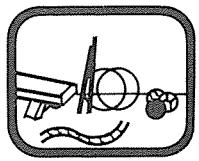
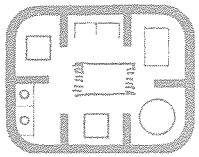
S Contacto corporal, interacción.
Comunicación.

NOTA: Es importante que a todos los niños les llegue algún telegrama de otro compañero.

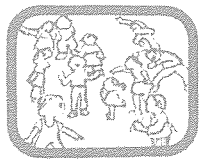
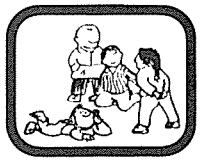
EDAD

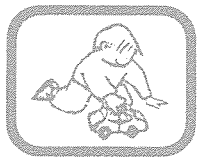
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



21. SALTOS EN LA ARENA

El lugar más adecuado para desarrollar este juego es la playa, pero en su defecto sirve un cajón de arena en el patio.

El juego consiste en saltar la máxima longitud (con los pequeños saltar por el placer de hacerlo, sin metas de distancias) después de un breve recorrido de carrera desde una línea de salida marcada en el suelo.

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación oculo-motriz (ojo-pie). Motricidad fina. Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa. (Carrera). Ampliación de la consciencia corporal.

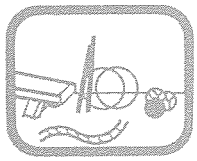
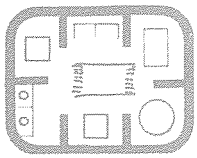
S Interacción entre iguales.

A Placer de tirarse sobre la arena, ensuciarse...

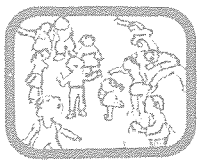
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



22. ALTURITAS

Este juego de persecución consiste en evitar ser atrapado por el perseguidor (*el que se la queda* por sorteo) subiéndose a una alturita (acera, escalera, piedra, banco... cualquier lugar elevado del suelo) antes de que *el que se la queda* le toque.

Si el perseguidor le toca antes de subirse a una alturita, intercambian los roles y así sucesivamente.

Análisis psicopedagógico

Ps Coordinación oculo-motriz (ojo-pie). Motricidad Fina.
Coordinación dinámica global. (Carrera)
Equilibrio.
Reflejos.
Rápidez de movimientos.

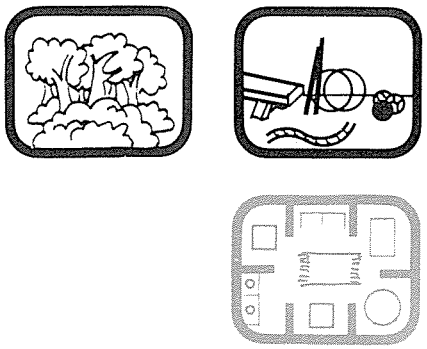
A Placer de escapar del perseguidor. Triunfo frente a los peligros del exterior.
Placer de ser el perseguidor.

MATERIAL: Tacos de madera.

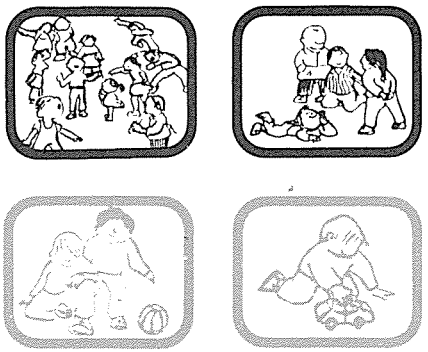
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



PUNTERIA

23. MONEDA EN RAYA

Se traza una línea recta en el suelo, los jugadores se situan a tres metros de ella (distancia variable) y colocan sus monedas en la línea de salida. El juego consiste en lanzar la moneda, poniéndola entre el índice y en pulgar, con fuerza y efecto, tratando de dejar la moneda lo más cerca posible de la raya.

- Variante: Trazar un círculo en el suelo tratando de que el objeto lanzado entre dentro de él.
  Otros juegos de puntería: Dianas.

Análisis psicopedagógico

Ps Precisión, puntería.
Direccionalidad, trayectoria ocular.
Control de la fuerza digital.
Coordinación dinámica global (corren de la línea de salida a la raya en cada ronda de lanzamientos para comprobar la distancia de la moneda a la raya).

I Desarrollo de la función verificativa.

S Interacción Social.

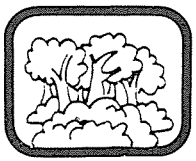
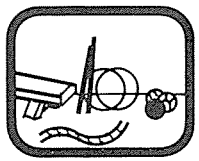
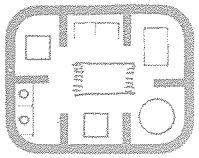
MATERIAL: Monedas, canicas, cinta adhesiva o tiza.

NOTA: Se pueden utilizar chapas de botellas, güitos de frutas o canicas.

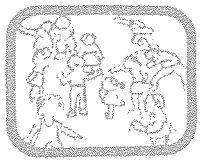
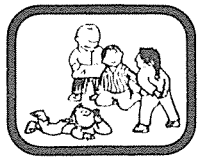
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

24. CASCADA DE CARTAS

El director del grupo deja caer de su mano un puñado de cartas en forma de cascada dentro de un cesto.

El juego consiste en adivinar o aproximarse al número de cartas caídas; el que más se aproxima cambia el rol con el director.

Análisis psicopedagógico

Ps Percepción visual.
Perfeccionamiento de la trayectoria ocular.

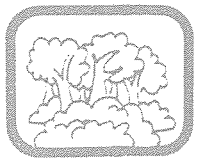
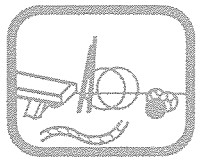
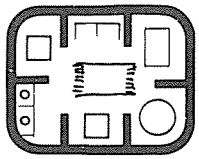
I Aprendizaje de la noción del número (la cantidad de fichas en función de los números que se quiere trabajar con los niños).

MATERIAL: Cartas o postales...

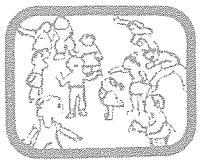
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



25. LA RATA

Se elige al jugador que va a representar a la rata. Los demás forman un círculo y la rata se sitúa en el centro. Los jugadores, con las manos en la espalda, se van pasando una tablilla y la rata tiene que adivinar quien la tiene.

- Variante: «Al Polvorón».
  Los jugadores se colocan en círculo, las manos delante, juntas, con las palmas hacia adentro, dejando un pequeño hueco por arriba; el jugador del centro lleva una bolita en sus manos. Los niños cantan la canción: *Al polvorón, al polvorón, que está en mis manos, en mis manos está el polvorón, adivina, adivina quien lo tiene, quien tiene el gran polvorón.* Al terminar la canción, al que le tocaba el turno debe de adivinar que niño tiene el polvorón.

  Mientras dura la canción, el jugador del centro pasa sus manos juntas entre las dos manos de cada jugador, debiendo dejar la canica disimuladamente entre las manos de uno de ellos.

Análisis psicopedagógico

Ps Percepción Visual.
Noción de direccionalidad.

I Atención, concentración.
Observación de movimientos finos.

S Interacción.

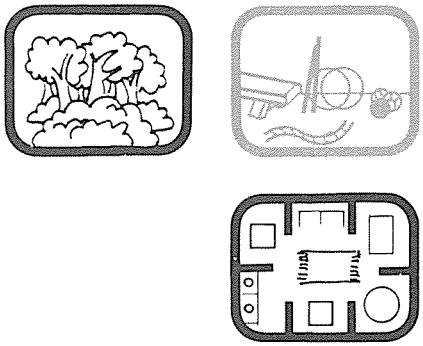
A El placer de cantar: liberación de tensión.

MATERIAL: Tablilla, bolita o moneda.

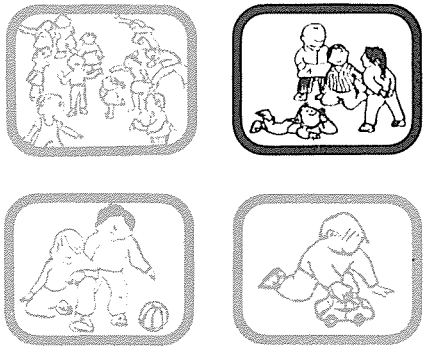
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



26. CLAVIJEROS

Algunas actividades posibles con este material:

1. Manipulación libre.
2. Copia de modelos (con el mismo color, con variados colores).
3. Creación de modelos originales y creativos.
4. Discriminar diferencias entre modelos casi similares.

- Variante: Con este material se pueden promover juegos reglados como 3 en raya (mirar juegos sociales).

Análisis psicopedagógico

Ps Desarrollo de la discriminación visual: Figura Fondo. Coordinación oculo-manual. Motricidad fina.

I Observación, comparación, discriminación, y detección de semejanzas y diferencias.

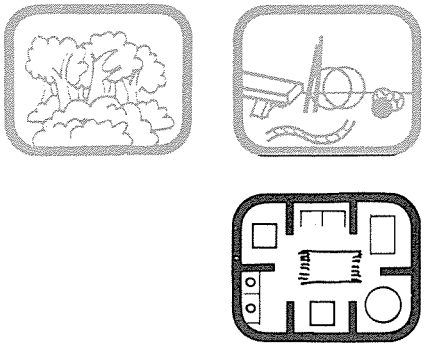
S Aceptación de normas de interacción social.

MATERIAL: Caja: planchas con agujeros y clavijas para insertar.

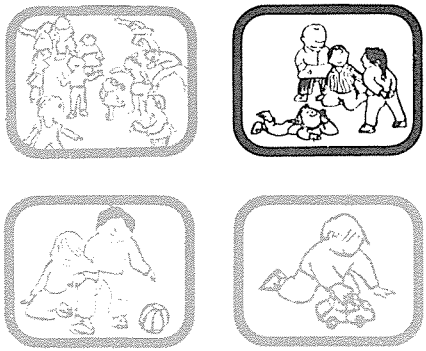
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



27. ARRIBA O ABAJO

El maestro entrega una bolita a uno de los jugadores de la pareja. Este con las manos en la espalda esconde un pequeño objeto (moneda, bolita) en un puño. Luego lleva ambas manos cerradas hacia delante, una sobre otra y pregunta al compañero ¿Arriba o abajo? Si el compañero acierta cambian los roles, de lo contrario el jugador repite el juego.

Análisis psicopedagógico

Ps Orientación espacial: estructuración perceptiva.
Percepción visual.

I Atención, observación.

A Placer de adivinar.

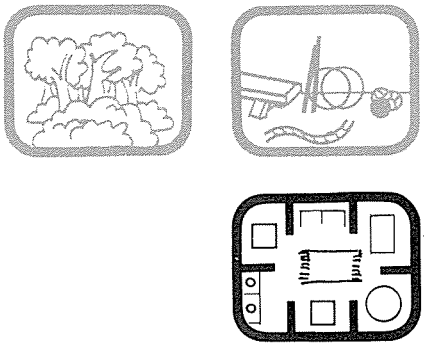
MATERIAL: Bolitas, canicas, monedas... cualquier objeto de pequeño tamaño.

NOTA: A los 3 años con el educador. De 4 en adelante pueden hacerlo por parejas.

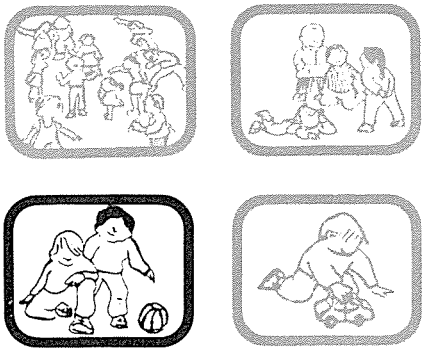
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



ORIENTACION ESPACIAL

28. EL TREN

Se forman trenes de 4 ó 5 niños, en fila; se dan la espalda y cada uno pone los brazos en los hombros del anterior. Todos van ciegos (con los ojos cerrados o vendados) salvo el conductor que es el último de la fila. Tienen un código que el conductor transmite (1 golpe suave con la cabeza = adelante; 1 golpe hombro izquierdo = girar a la izquierda; 1 golpe hombro derecho = girar a la derecha; 2 golpes en la cabeza = retroceder. Apretar la cintura con las dos manos = parar).

Conocidos los códigos que indican el movimiento de los vagones, se hacen ciegos y el conductor va transmitiendo las órdenes mientras se realiza el recorrido.

- Variante: «El ciego». Por parejas, uno invidente, es guiado por otro compañero a través de indicaciones táctiles finas, para realizar un breve recorrido en el que se evitan obstáculos.

Análisis psicopedagógico

Ps Orientación espacial: estructuración perceptiva.
Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Control y dominio del cuerpo.
Percepción táctil y contacto corporal.

I Atención a los mensajes de otro.
Codificación y decodificación de gestos.
Simbolización (como si...).

S Fomenta la escucha activa del otro.
Estructura confianza en los demás. Mejora los hábitos de escucha.
Sentimiento de pertenencia (cohesión de grupo).
Relaciones de ayuda (ciegos).
Cooperación grupal.

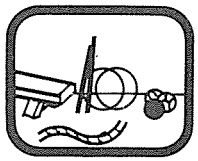
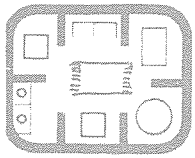
A Placer y risas por los choques con los otros trenes.

NOTA: El número y la dificultad de las órdenes se establecen según la edad.

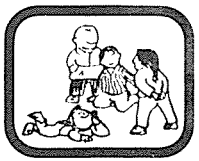
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



29. ENCUENTRA EL CAMINO

Se sitúan en un aula espaciosa una serie de obstáculos, los cuales han de ser salvados por el jugador que va con los ojos cerrados mediante la ejecución de las órdenes que le van dando el resto de los jugadores: Adelante, atrás, a la derecha, a la izquierda...

- Variante: El jugador busca un objeto del aula (acordado por el grupo) mediante las órdenes de los demás. Gira a la derecha, un paso al frente, adelante...

Análisis psicopedagógico

Ps Orientación espacial: estructuración perceptiva.
Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Noción de dirección.

I Atención a los mensajes enviados por los compañeros.
Reconocimiento de objetos.
Comprensión verbal.

S Estructura relaciones de ayuda y confianza en los demás (ayuda del grupo para salvar obstáculos).

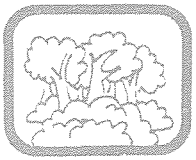
MATERIAL: Sillas, objetos grandes, tacos de madera...

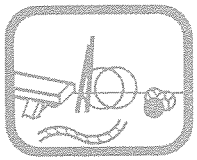
NOTA: Con los de menor edad se puede jugar simplificando las órdenes.

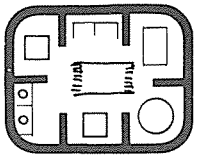
EDAD

3 4 5 6 7 8

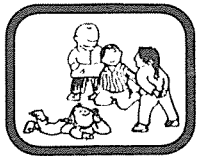
ESPACIO DE JUEGO







TAMAÑO DEL GRUPO



ORIENTACION ESPACIAL

30. CONDUCIR POR LA CIUDAD

Con una cartulina plastificada diseñamos el plano de una ciudad con sus calles y edificios (es adecuado comenzar con planos del medio cercano al niño: su barrio, su pueblo).

El jugador se sitúa en un punto de salida con un cochecito en la mano y el maestro le va dando indicaciones espaciales para que se desplace realizando una ruta: *«Para llegar al museo tomamos la primera calle a la izquierda...».*

Análisis psicopedagógico

Ps Orientación espacial: transposición en el plano: estructuración perceptiva.
Coordinación oculo-manual. Motricidad fina.

I Comprensión verbal.
Atención a las órdenes de otro.

S Interacción, asociación (juegos de pareja).

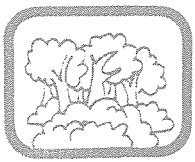
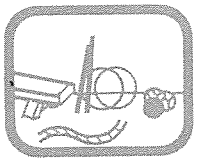
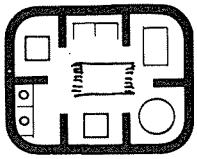
MATERIAL: Cartulina, rotuladores, pictogramas (una farmacia, el museo, la biblioteca...) para la elaboración del plano. Cochecitos.

NOTA: Es un juego de parejas: niño/educador ó niño/niño.

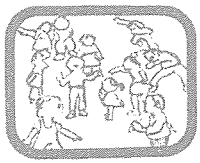
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



31. ENREDADOS

Se colocan de 6 a 10 aros de diferentes tamaños y colores en el suelo. El maestro que hace de director de juego, juega con una pareja de niños y les va dando las instrucciones: *«Iván pon el pie izquierdo en el aro rojo más pequeño. David, el pie derecho en el aro verde grande. Ivan coloca la mano derecha en el aro verde de tamaño mediano.»* Progresivamente los cuerpos de los dos niños se van entremezclando y formando posiciones y posturas enredadas muy divertidas.

- Con niños de 6 años el director del juego puede ser otro niño.

Análisis psicopedagógico

Ps Lateralidad. Esquema corporal.
Orientación espacial a partir del propio cuerpo.
Motricidad gruesa.

I Asimilación conceptual de colores variados y de las diferencias de tamaño de los objetos.

S Asociación.
Contacto o interacción corporal.

A Divertido, muy plancentero por las posturas enredadas que se generan.

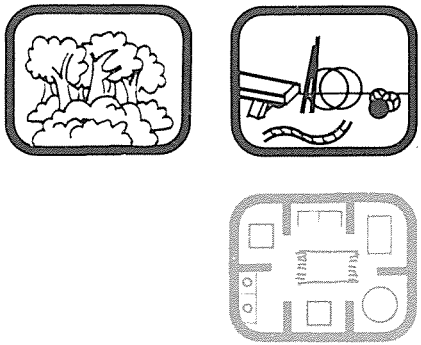
MATERIAL: 10 aros de psicomotricidad en variados tamaños y colores.

NOTA: Simplificando el juego se puede realizar con niños desde los 4 años.

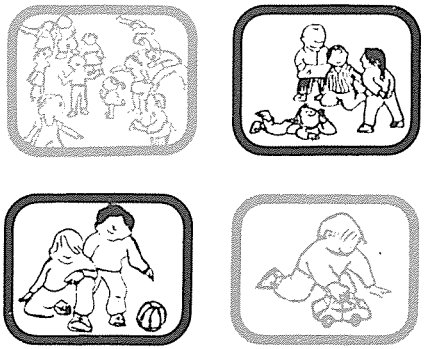
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



PERCEPCION TACTIL

32. KIM TACTO

El jugador tiene los ojos cerrados y frente a él, sobre una mesa, un conjunto de objetos que debe palpar y reconocer. Adivina que es cada objeto y después lo describe.

- Variante: Un material interesante que da pie a juegos de tacto son las fichas de dominó. Estas se palpan con los dedos y con los ojos vendados para determinar el número de puntos de cada ficha. Para niños de cinco años en adelante.

Análisis psicopedagógico

Ps Percepción táctil: Reconocimiento estereognóstico de objetos por el tacto.

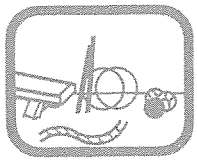
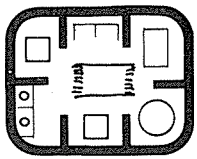
I La variante posibilita, con niños de mayor edad, realizar juegos aritméticos.

MATERIAL: Variados objetos, grandes y representativos para los más jóvenes, bloques lógicos, fichas de dominó para los de mayor edad.

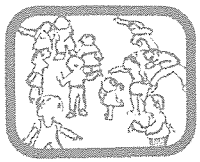
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



33. BUSCA LA PAREJA

Para este juego se necesitan pares de objetos familiares para el niños (peines, bolitas, frutas...). Uno de los elementos del par se coloca sobre la mesa y el jugador debe de buscar entre los objetos que se hallan en una bolsa, a través del tacto, el otro elemento del par (ojos cerrados).

Análisis psicopedagógico

Ps Percepción Táctil: Reconocimiento estereognóstico por el tacto.
Percepción visual: reconocimiento visual posterior.

I Establecimiento de correspondencias entre objetos.
Estimulación de la función verificativa: Comprobación de la elección de objeto realizada.

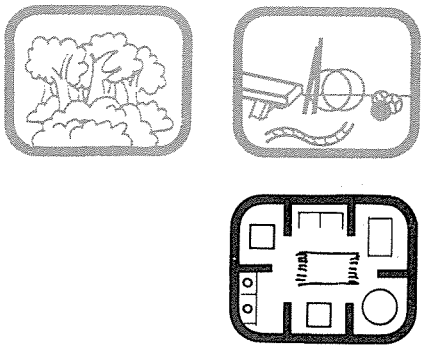
MATERIAL: Objetos variados: botones, frutas de plástico, bolitas, letras, números, bloques lógicos...

NOTA: Utilizar al principio objetos de gran tamaño, más adelante bloques lógicos, regletas, números y letras de madera...

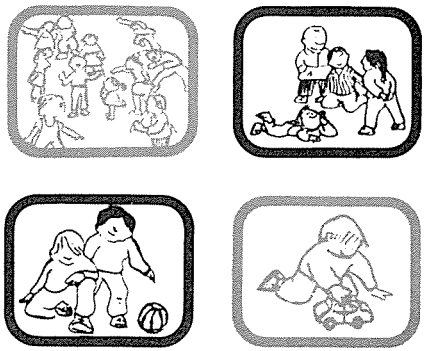
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



PERCEPCION TACTIL, OLFATIVA, GUSTATIVA

34. OLER, TOCAR, SABOREAR

En una caja de zapatos introducimos objetos para oler (flores, cebollas, café, ajo, frutas, perfumes... en pequeñas bolsas de plástico o frascos de cristal), en una segunda caja objetos para tocar (cuero, seda, algodón, papel, piedra...) y en otra objetos para saborear (caramelos, nueces, azucar, sal, naranja, limón...). El jugador,con los ojos vendados, debe de adivinar de que objeto se trata, mediante el tacto, el olfato o el gusto.

Adivinado el objeto se les puede pedir que cuenten algo sobre él.

Análisis psicopedagógico

Ps Percepción táctil, olfativa y gustativa: estructuración perceptiva.

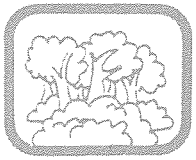
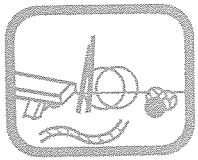
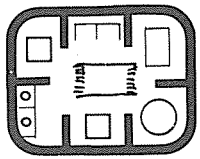
I Expresión y estructuración del lenguaje oral: Desarrollo del pensamiento.
Reconocimiento de la naturaleza y propiedades de los objetos.

MATERIAL: Variados y cambiantes.

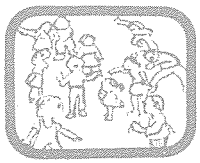
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



35. ¿DÓNDE TE TOQUÉ?

Los jugadores se ponen por parejas. Uno se coloca de espaldas al compañero; el que está detrás toca con su mano una parte del cuerpo del otro (cabeza, cuello, pierna...), el jugador de espaldas debe de decir en voz alta la parte de su cuerpo que fue tocada. Luego intercambian los roles.

Con niños de 5 años en adelante se puede ir complicando la exigencia en el reconocimiento (pierna derecha, brazo izquierdo...) o pedirle que señale la parte del cuerpo en que fue tocado sobre un dibujo del cuerpo humano dibujado sobre la pizarra.

Análisis psicopedagógico

Ps Esquema corporal: Representación mental.
Reconocimiento a través de la expresión verbal.
Transposición del reconocimiento sobre el plano.
Lateralidad.
Orientación espacial.
Interacción corporal.

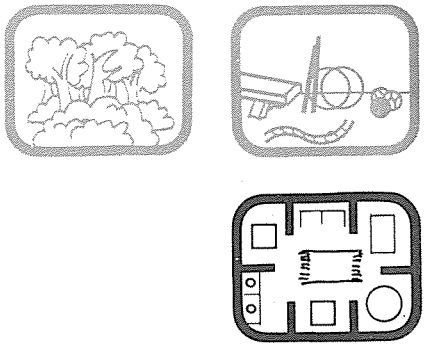
S Interacción corporal.

MATERIAL: Pizarra, tiza.

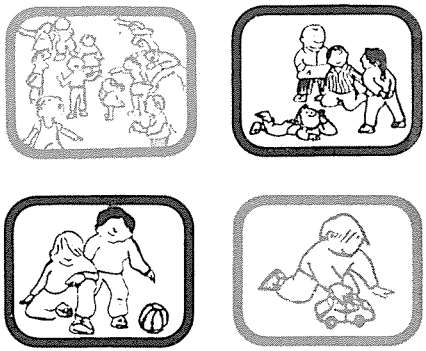
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



ESQUEMA CORPORAL

36. SILUETAS

Los jugadores, con los ojos vendados, se colocan en la pared (sobre la que se ha adherido papel de embalar de tamaño necesario para siluetear a los niños) en diferentes posturas de brazos, piernas, manos... No debe de saber al lado de quien se colocan ni tampoco quienes son los primeros ni los últimos en la fila (no deben tener ninguna referencia para orientarse). El maestro, con un rotulador grueso, recorre el contorno de cada niño, dejando su silueta impresa sobre el papel. Cuando todos están silueteados, se separan de la pared y, después de moverse por el aula, se quitan la venda de los ojos. Después de haber observado en grupo las diferencias de las posiciones de las piernas, brazos... cada niño debe recordar su silueta.

- Variante: Este juego puede servir de base a otros, como: Vestir y Pintar la silueta (5 años), de rojo el lado derecho, de verde el izquierdo (5 años). Colorearla libremente (3 años). Juegos verbales como ¿Qué hay debajo de la nariz? o juegos de tacto con el cuerpo como: Nos palpamos los dedos ¿Cómo son? ¿Qué diferencia tienen con las piernas? ¿Para qué sirven? (4 años)...

Análisis psicopedagógico

Ps Esquema corporal: reconocimiento perceptivo de una forma gráfica correspondiente a la imagen mental del cuerpo.
Conocimiento topológico de las partes del cuerpo (¿Qué hay debajo de...?).
Percepción visual de formas, tamaños, colores...
Reconocimiento táctil del cuerpo (juego de tacto).
Orientación espacial (De rojo la derecha, arriba verde...).
Coordinación oculo-manual. Motricidad fina.
Noción del eje de simetría (Dividir la silueta en dos mitades).

I Memoria Visual.

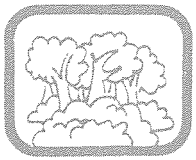
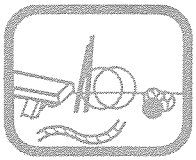
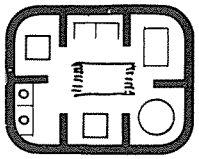
MATERIAL: Papel contínuo, rotuladores, pinturas de colores...

NOTA: Antes de colocarse en la pared debemos advertir que la posición que adoptan será el medio de reconocimiento posterior.

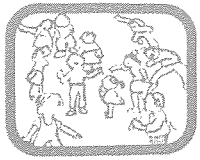
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



37. NAUFRAGIO

El maestro estimula a los jugadores la acción de nadar en el suelo mediante la descripción verbal de una fantasía de naufragio. Todos en el suelo, tumbados boca abajo: *«Estamos en un barco dando un paseo por la bahía, se levanta un fuerte temporal de viento y chocamos con las rocas de la isla... caemos al agua, está fría, tenemos que nadar y tratar de llegar a la isla...» (delimitar espacialmente la isla).*

Este juego es una oportunidad para enseñar desde los 4 años los movimientos adecuados de la natación; boca abajo con el brazo y la pierna derechos extendidos hacia adelante, la cabeza mira al lado derecho. El brazo izquierdo debe estar flexionado contra la espalda y la pierna izquierda extendida hacia atrás, luego debe mover el brazo y la pierna izquierda hacia adelante y girar la cabeza a la izquierda.

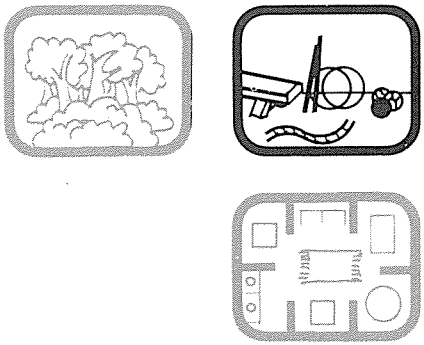
Análisis psicopedagógico

Ps Noción del esquema corporal: Representación.
Coordinación motriz: Miembros inferiores y superiores.
Orientación espacial: Derecha-Izquierda.
Ampliación de la consciencia corporal.

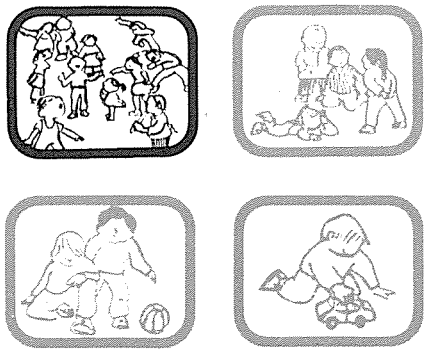
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



ESQUEMA CORPORAL

38. BUSCO SONIDOS QUE PRODUCE MI CUERPO

El educador sugiere al grupo un juego de descubrimiento *«Utilizando todas las partes del cuerpo (boca, manos, pies...) podemos producir una gran variedad de sonidos y ruidos»*. Vamos a jugar a descubrir que sonidos podemos hacer. (Se da un tiempo de experimentación libre).

Se les puede ir sugiriendo algunos: con las manos se puede frotar, dar palmadas, rascar... con la boca silbar, toser, soplar, gorgear..., con los pies patear, golpear... Más adelante se puede solicitar que digan los sonidos que producen «Lavarse las manos» (Krasch, Krasch) «Abrir una puerta» (ñiiii).

- Variante: Buscar todos los sonidos que puede producir un objeto en distintas situaciones, al chocarlo con otros objetos, al caer al suelo...

Análisis psicopedagógico

Ps Estructuración Perceptiva:
Esquema corporal (movimiento del cuerpo).
Percepción auditiva.

I Creatividad.
Lenguaje preverbal (imitación de sonidos).

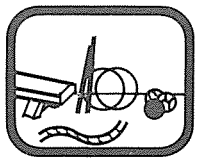
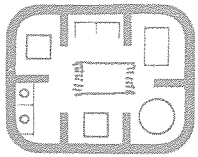
A Intenso placer en el descubrimiento de nuevas sensaciones a través de los movimientos variados de su cuerpo, de los sonidos de los objetos...

NOTA: Se puede aprovechar este juego para descubrir las distintas posibilidades de movimiento de las partes del cuerpo.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

ESQUEMA CORPORAL

39. ROBOTS

Los jugadores se vendan los ojos y se ponen en fila. El director empieza a dar órdenes a los robots para que no se oxiden: *«Levantemos la pierna derecha... izquierda... dos pasos adelante... dos atrás...»*

Análisis psicopedagógico

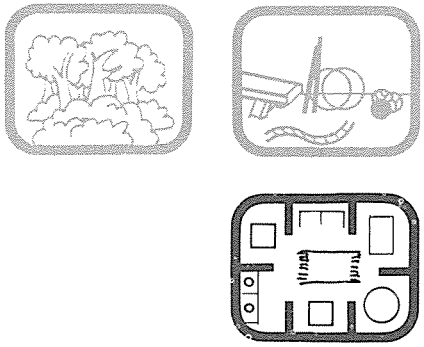
Ps Estructuración perceptiva:
Esquema corporal.
Orientación espacial.
Lateralidad

I Atención a las órdenes de otro.
Lenguaje: Comprensión verbal.

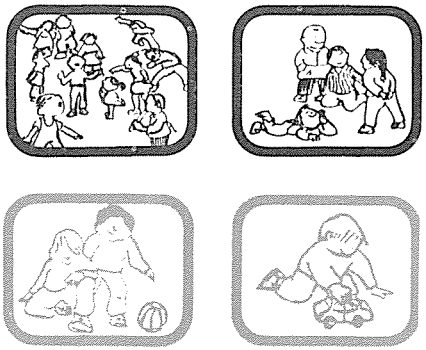
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



PERCEPCION AUDITIVA

40. KIM AUDITIVO

Los jugadores se sientan en círculo salvo uno que se queda en el centro con los ojos vendados. Este debe adivinar los diferentes instrumentos u objetos sonoros que le presenten sus compañeros a través de sus sonidos: campanillas, tambor, pandereta, platillos, sonajeros, papel arrugado, madera golpeada, un llavero...

Cuando el jugador adivina el sonido de un objeto cambia el rol con otro compañero.

Análisis psicopedagógico

Ps Percepción y Discriminación auditiva.

I Atención, Concentración.

A Placer de adivinar.

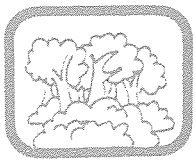
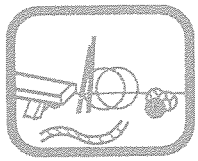
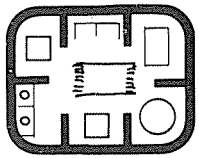
MATERIAL: Objetos sonoros variados.

NOTA: Desarrollar estrategias para que todos los niños tengan la oportunidad de ser Kim.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

PERCEPCION AUDITIVA

41. CAJAS SONORAS

En pequeñas cajas metálicas se colocan uno, dos, tres, cuatro o cinco huesos de fruta o similares. Los jugadores, rotativamente, buscan entre otras cajas de idéntica forma aquellas que producen el mismo sonido o ruido.

Cuando se han realizado juegos simples, previas manipulaciones libres, se les puede pedir que identifiquen el número de huesos que contiene la caja manipulada.

Análisis psicopedagógico

Ps Percepción y discriminación auditiva.

I Atención, concentración.

S Interacción, cooperación (en juegos de ritmo, como orquesta...).

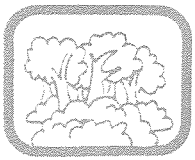
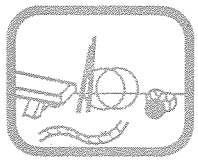
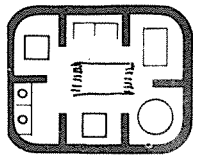
MATERIAL: Cajas metálicas de 3 ó 4 cm. de diámetro. Bolitas o huesos de frutos (de cereza, de ciruela...)

NOTA: Este material da pie a variados juegos de ritmos, orquestas...

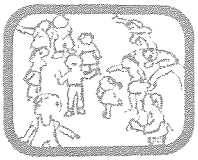
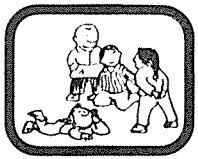
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

PERCEPCION AUDITIVA

42. DONDE ESTÁ LA CAMPANILLA

Este juego se realiza por parejas. El jugador 1 lleva los ojos vendados y el jugador 2 tiene una campanilla en su mano, que sacude para que el otro la escuche sin verla. El invidente debe de localizar auditivamente el sonido, diciendo: *«está sobre mi cabeza»*, *«a mi derecha»*... (permitir que verifique visualmente la ubicación de la campanilla para que confirme su respuesta auditiva).

- Variante: Un jugador con los ojos vendados camina en la dirección del sonido emitido. Tras situarse ante el objeto sonoro, adivina la fuente y naturaleza del ruido.

Análisis psicopedagógico

Ps Percepción y discriminación.
Orientación espacial.
Integración de la percepción auditiva y un estímulo visual.
Esquema corporal.

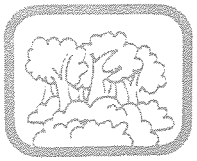
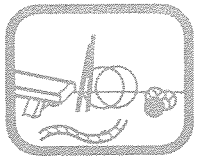
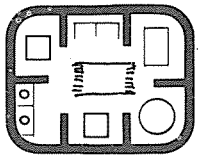
I Atención.
Noción de dirección.

MATERIAL: campanilla.

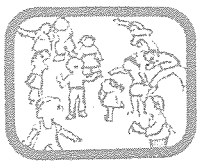
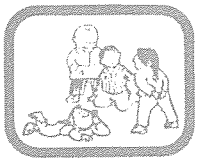
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

43. JUEGO DE RITMOS

Para este juego tenemos que construir previamente, en cartulina plastificada, series de ritmos codificados gráficamente y 4 recipientes cilíndricos con piedrecillas o huesos de frutas en su interior.

Los jugadores eligen, entre variadas cartulinas, las dos con las que van a jugar, y con los recipientes, uno en cada mano, se van decodificando los ritmos que su serie les indica:

- blanca = 1 movimiento de la mano derecha.
- negra = 2 movimientos de la mano izquierda.
- Los jugadores ejecutan los ritmos que leen en las hojas.

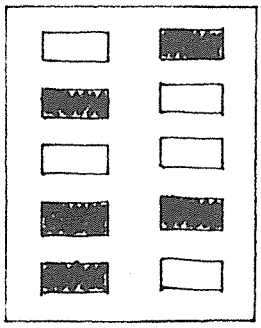
Análisis psicopedagógico

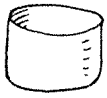
Ps Ritmo.
Coordinación oculo-manual: motricidad fina.
Percepción visual y discriminación.
Percepción auditiva.

I Codificación y decodificación de símbolos.

S Asociación. Cooperación.

MATERIAL: Varias láminas con ritmos codificados gráficamente. Varios cilindros metálicos con piedrecillas y huesos de frutas pequeñas.

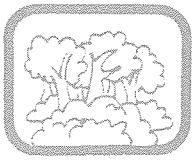


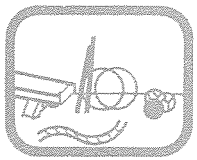


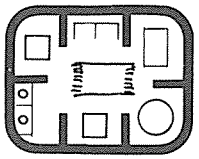
EDAD

3 4 5 6 7 8

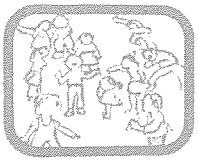
ESPACIO DE JUEGO

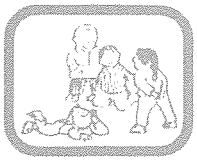






TAMAÑO DEL GRUPO





RITMO

44. LAS CAMPANAS

Los jugadores se dividen en tres grupos y cada uno de ellos representa un tamaño de campana: Grandes, medianas y pequeñas.

- Las Grandes: Manos en la cintura, se representan moviendo el cuerpo por la cintura de arriba a abajo. Cuando bajan dicen «Nang».
- Las Medianas: Mueven el cuerpo por la cintura de derecha a izquierda y dicen «ning-nang» (ning en un lado, nang en el otro).
- Las Pequeñas: Mueven la cabeza de derecha a izquierda y dicen «ning-ning» (a la derecha) «ning-ning» (a la izquierda).

La campana grande hará «Nang» cuando baja y una pausa cuando sube, la mediana «ning» en un tiempo y «nang» en otro; la pequeña hará dos movimientos en un tiempo diciendo «ning-ning» al llevar la cabeza a la derecha y «ning-ning» cuando llevan la cabeza a la izquierda.

Primero cada grupo de campanas ensaya movimientos y sonido, después todos en grupo grande se unen y realizan un repique de campanas.

Análisis psicopedagógico

Ps Ritmo.
Percepción auditiva.
Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.

I Simbolización (como si...).
Expresión preverbal (imitación de sonidos de los objetos).

S Interacción grupal.
Sentimiento de pertenencia al grupo.
Cooperación.
Interiorización de normas del juego: Normas sociales.

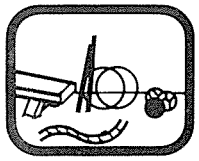
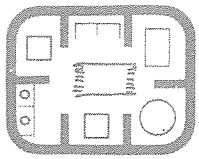
A Placer, diversión en el interjuego de ritmo y movimiento corporal.
Descarga de tensiones.

NOTA: Que cada niño simbolice las tres campanas en días sucesivos.

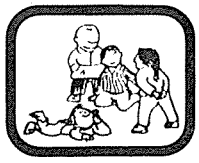
EDAD

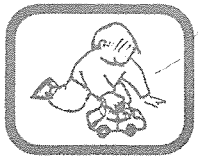
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO





RITMO

45. COMPLEMENTOS AL JUEGO DE LAS CAMPANAS

1. Inventar símbolos diferentes asociados a otros movimientos y sonidos.
2. Dibujar y pintar: 3 campanas de distintos tamaños y pintadas con colores. Debajo de la campana más grande una frase con letra grande, de la pequeña una frase con letra pequeña.
3. Construir, con botes de cristal llenos de distintas cantidades de agua, una escala musical.
4. Asociar la duración e intensidad de sonido con un grafismo de diferente longitud de espacio.

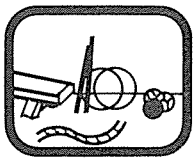
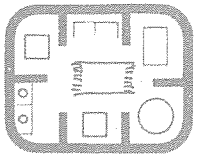
- Sonidos largos débiles: ——————————
- Sonidos medianos débiles: ———— ————
- Sonidos cortos débiles: — — — — — — — —
- Sonidos largos fuertes: ▬▬▬▬▬▬▬▬▬▬▬▬
- Sonidos medianos fuertes: ▬▬▬ ▬▬▬
- Sonidos cortos fuertes: ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬

MATERIAL: Folios, pinturas... botes de cristal...

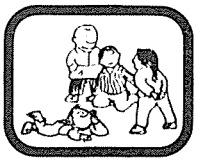
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



46. EL SONIDO OCULTO

Los jugadores se sientan en círculo y escuchan un cassete de diversos sonidos y ruidos.

El juego consiste en dar una palmada o hacer una marca sobre el papel cuando escuchan un sonido que previamente se ha acordado. Hay que descubrir el sonido oculto entre otros sonidos.

- Variante: Se puede jugar a descubrir una letra o un número en un cassette grabado por el educador.

Análisis psicopedagógico

Ps Discriminación auditiva (sonidos, letras, números...). Reflejos.

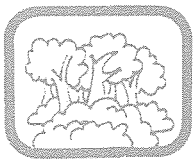
I Atención, concentración.

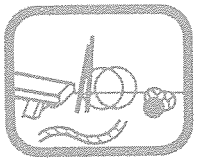
MATERIAL: Cassette y Cinta con ruidos.

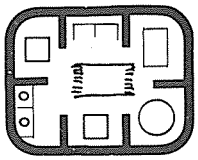
EDAD

3 4 5 6 7 8

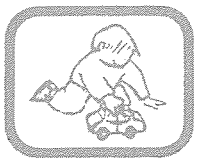
ESPACIO DE JUEGO







TAMAÑO DEL GRUPO



47. LA EXCURSION

Esta actividad consiste en que los participantes narren colectivamente y de una forma secuenciada la reconstrucción de un viaje o de una excursión que hayan realizado previamente.

También se puede generar un diálogo en el que se estructure la orientación en el tiempo, sugiriendo que recuerden acontecimientos vividos: una visita al zoo con la familia, lo que hizo ayer..., o un relato inventado de la vida de un niño.

Análisis psicopedagógico

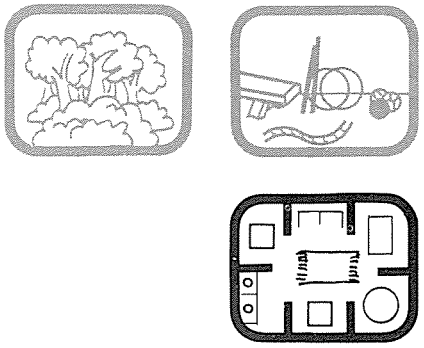
Ps Orientación temporal: Estructuración perceptiva.

I Lenguaje Oral: Expresión (desarrollo del pensamiento).
Asimilación de experiencias vividas y de los conocimientos que se extraen de ellas.
Memoria cercana y remota.

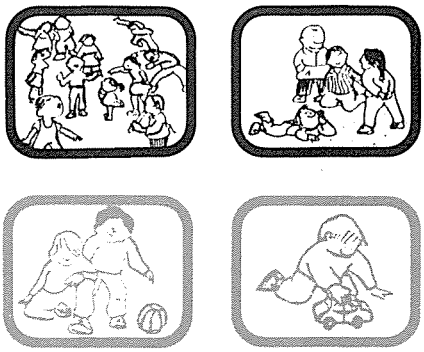
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



48. DIBUJA UN CUENTO

El maestro, después de haber narrado un cuento, estimula a que dibujen el cuento en tres viñetas que reflejen que sucedía al principio, en mitad y al final del mismo.

Después se puede organizar una representación en la que se dramatizan tres momentos de la historia o el cuento, previa elaboración de los materiales necesarios para la misma.

Análisis psicopedagógico

Ps Orientación temporal.
Coordinación oculo-manual: motricidad fina.

I Atención.
Expresión y comprensión verbal: lenguaje.
Simbolización.
Descentramiento del pensamiento (rol).

S Interacción cooperativa.

A Expresión de fantasías.

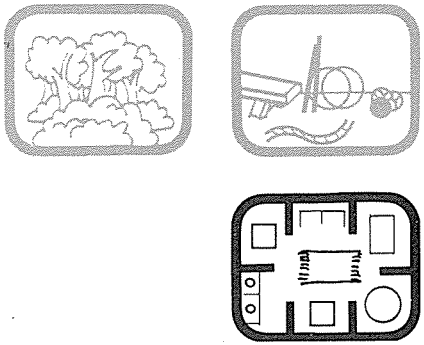
MATERIAL: Folios, lápiz, pinturas, ropas para la dramatización.

NOTA: Todas las actividades lúdicas, del tipo de la ordenación de viñetas de imágenes causales y consecutivas estructuran la orientación temporal en el niño.

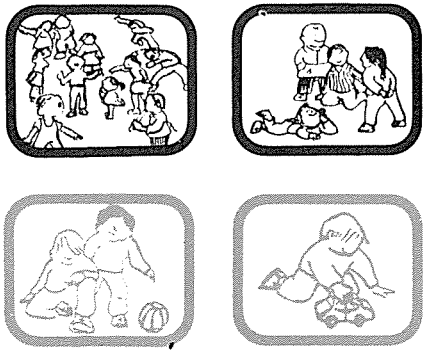
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



ORIENTACION TEMPORAL

49. ANTES, AHORA, DESPUÉS

Cada jugador inventa una historia y la dibuja o la pinta en tres viñetas en las que se observe: qué pasó antes, que pasa ahora y que pasará después.

Después narran la historia a sus compañeros, mostrando las viñetas dibujadas.

• Variante: una vez dibujadas las tres viñetas de la historia, se recortan y se entregan a un compañero para que las ordene según la secuencia temporal.

Análisis psicopedagógico

Ps Orientación Temporal.
Coordinación Oculo-manual (Motricidad fina).

I Creatividad, imaginación.
Lenguaje: Expresión.

S Comunicación e interacción grupal.

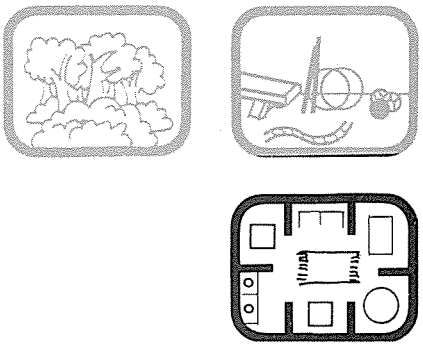
A Expresión de la personalidad: fantasías, deseos, temores, experiencias...

MATERIAL: Folios, lápiz, pinturas.

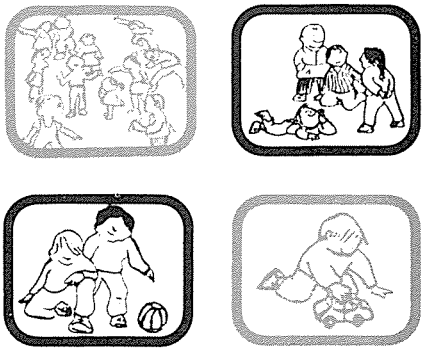
EDAD

3 4 5 6 **7** **8**

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



ORGANIZACION PERCEPTIVA

50. IMÁGENES ROTAS

El director de juego muestra a los jugadores varias tarjetas (postales, dibujos) las cuales trocea en 2, en 4, en 6 o más partes en función de la edad de los niños.

Los trozos se colocan sobre la mesa para que los jugadores (5 ó 6 niños) las reconstruyan.

Análisis psicopedagógico

Ps Organización perceptiva.
Percepción visual y Anticipación visual a la relación parte-todo.
Coordinación óculo-manual. Motricidad fina.
Orientación y estructuración espacial.
Lateralidad.

I Análisis y síntesis (Partes de un todo dado). Las actividades que estructuran estos procesos facilitan el desprendimiento de la yuxtaposición y el sincretismo.

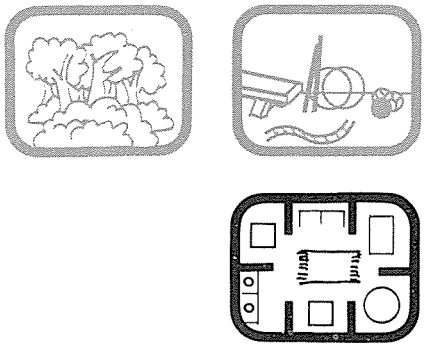
MATERIAL: Postales o láminas de dibujos con variados coloridos.

NOTA: Otros juegos para la Organización perceptiva: Puzzles, rompecabezas...

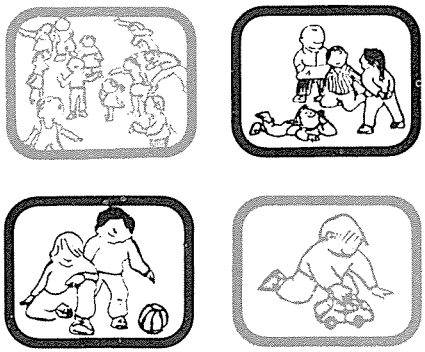
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



JUEGOS INTELECTUALES

JUEGOS PARA EL DESARROLLO INTELECTUAL:

Los juegos que se se exponen en este apartado tienen por objetivo potenciar o estimular distintas funciones del desarrollo cognitivo de los niños de estas edades. Se trabaja el desarrollo de funciones como:

— Atención.
— Memoria.
— Creatividad (originalidad, fluidez de idea, pensamiento divergente).
— Capacidad de simbolizar (codificación-decodificación de símbolos).
— Lenguaje (expresión y comprensión).
— Pensamiento lógico (razonamiento lógico-matemático).
— Experimentación física (flotación, inmersión).

JUEGOS DE LOGICA-MATEMATICA: JUEGOS CON LOS BLOQUES LOGICOS

Estos juegos que se presentan con los bloques lógicos, tienen un gran interés por su contribución al desarrollo del razonamiento lógico. Los variados juegos conceptuales matemáticos que posibilita este material permiten trabajar aspectos como:

1. Razonamiento lógico (lógica matemática).
2. Noción de conjunto.
3. Subconjuntos.
4. Conjunto complementario.
5. Conjunto vacio.
6. Intersección de conjuntos.
7. Unión de conjuntos.
8. Clasificaciones.
9. Ordenaciones.
10. Representaciones gráficas (diagramas de Venn, árbol, cartesiano...).

Otros procesos cognoscitivos implicados en estos juegos:

— Codificación y decodificación de símbolos: Función simbólica.
— Discriminación y clasificación de atributos (formas, tamaños, colores... de los objetos).
— Función verificativa.
— Lenguaje expresivo y comprensivo.
— Memoria.
— Percepción visual y auditiva.
— Correspondencias.
— Combinatoria.

METODOLOGIA

1. La primera fase ha de ser juego libre de manipulación y experimentación con el material.
2. Construcciones de figuras a través de modelos dados.
3. Invención de figuras: se les da un número de bloques y con ellos y sin que sobren piezas inventan una figura.
4. Juegos dirigidos por el educador (algunos de los cuales describimos en el fichero).
   — Nombrar los bloques y hablar de sus propiedades.
   — Ordenar libremente.
   — Clasificarlos según atributos (forma, color...).
   — Observar un bloque ¿qué características tiene? ¿qué no es?
   — Tablas de atribución.
   — Construir serpientes en las que los bloques difieren del anterior en un solo atributo.
   — Serpientes con 2 o más direrencias en las que los bloques posteriores tienen alguna semejanza con el anterior.
   — El comerciante.
   — Ordenaciones variadas por el color, la forma, el grosor o el tamaño.
   — Diagramas.

ATENCION

51. LA BODA

El juego comienza con el reparto de roles de los personajes que aparecen en una boda: la novia, el novio, los padres de los novios, el cura, los invitados...

El educador inventa una pequeña historia en la que se van nombrando los personajes de esta situación y cada vez que menciona un rol, todos los niños que representan ese rol se agachan y se levantan rápidamente (los jugadores están de pie unos al lado de otros). El juego se torna muy divertido al nombrar frecuentemente personajes, creando una situación en la que los niños se levantan y agachan rápida y consecutivamente.

«Los novios entraban en la iglesia, el cura les esperaba al fondo, mientras los invitados marchaban detrás. El novio saludó a los invitados, los invitados tiraban arroz y todos sonreían...»

- Variante: Una historia en la selva. Los jugadores son animales, cada vez que se nombra un animal los niños que lo representan se agachan y se levantan rápidamente dando el grito del animal correspondiente.

Análisis psicopedagógico

I Atención a la expresión oral.
Comprensión del lenguaje.
Simbolización (como si).
Expresión preverbal (Variante).

Ps Control del movimiento.
Rapidez y reflejo.

S Contacto fácil con el grupo.
Escucha atenta al otro: mejora los hábitos de escucha.

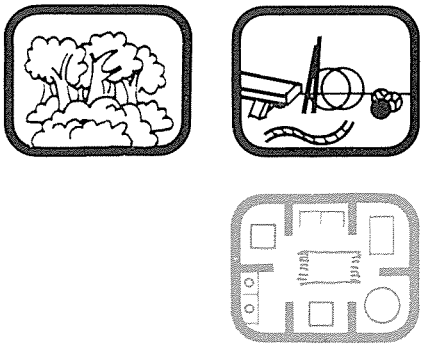
A Gran placer. Risas por la situación de continuo movimiento y desequilibrio de algunos jugadores.

MATERIAL: El texto.

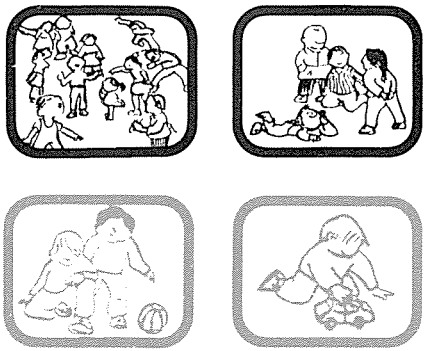
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



ATENCION

52. A LO QUE HAGA EL REY

Los jugadores se dividen en pequeños grupos (6 ó 7 niños) y se colocan en fila india, uno tras otro. El primero de la fila se denomina «el rey».

El juego consiste en que la fila va avanzando mientras «el rey» realiza diversos movimientos que son imitados por los demás componentes del grupo.

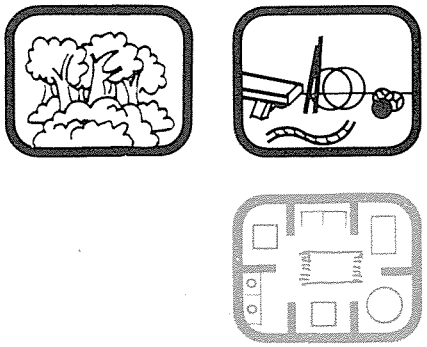
Análisis psicopedagógico

I Atención: Concentración en los movimientos de otro. Aprendizaje observacional.
Ps Imitación de movimientos. Control y dominio del cuerpo.
S Atención a las pautas o indicaciones que señala otro.
A Intenso placer: Risas cuando se pierde el ritmo o carrera para coger el modelo en sus movimientos.

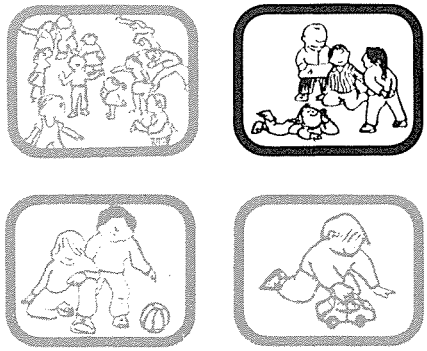
NOTA: El rol del «rey» ha de ser rotativo. Con niños de 3 años los movimientos a imitar han de ser gruesos, porque aún tienen poco control.

EDAD

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



53. QUIEN FALTA

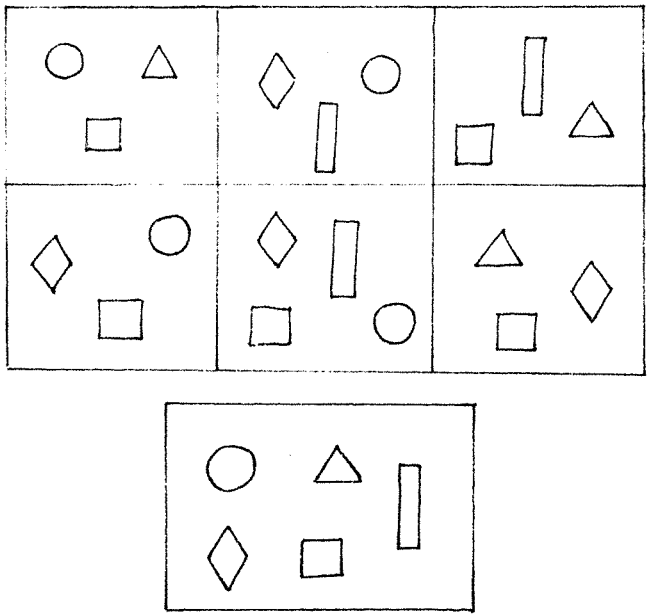
El juego consiste en encontrar en la gran tarjeta, los objetos que faltan, al compararla con la tarjeta modelo. Luego se puede pedir a los niños que completen dibujándo los objetos que faltan. Con gran facilidad se pueden diseñar variadas tarjetas y modelos, con formas geométricas, con formas representativas (pelota, coche) para los más pequeños.

Análisis psicopedagógico

I Atención activa, sentido de la observación, concentración.
Presencia-Ausencia.
Comparación. Deducción. Discriminación de las figuras ausentes.

Ps Percepción Visual.
Organización perceptiva.

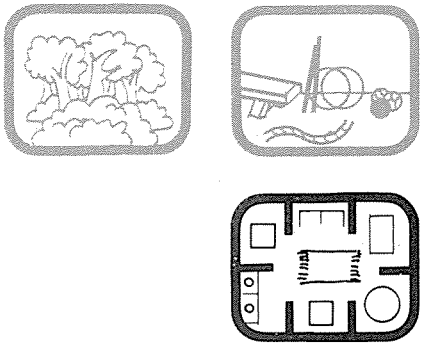
MATERIAL: Modelo y tarjetas.



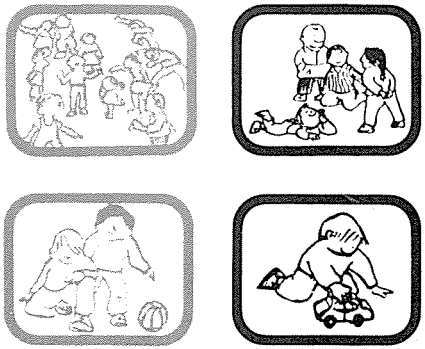
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



ATENCION

54. RECONOCE TU NARANJA

Cada jugador trae de casa una naranja; en el aula cada uno observa su naranja durante un minuto, luego se cortan todas las frutas en dos mitades.

Una de las partes se la queda cada chico, la otra se mezcla junto con las de los otros compañeros y se ponen sobre una mesa.

Una vez mezcladas, cada participante tiene que encontrar su media naranja.

Análisis psicopedagógico

I Atención, concentración, observación directa.
Memoria visual.

Ps Percepción visual.

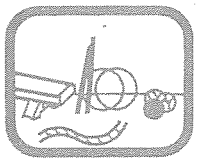
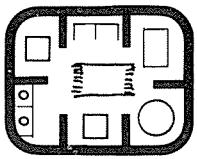
MATERIAL: Una fruta por participante.

NOTA: Este juego se puede hacer con otras frutas (manzanas, limones...) y también con otros objetos pares como zapatos...

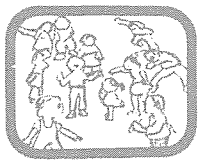
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



MEMORIA VISUAL

55. KIM LADRÓN

Los jugadores se sientan en círculo y en el centro se extienden varios objetos (el número y el tamaño de estos variará en función de la edad de los niños). Todos cierran los ojos después de haber observado los objetos expuestos durante un minuto, excepto Kim Ladrón que aprovecha que sus compañeros están con los ojos cerrados para robar un objeto. Tras el robo, lo esconde y avisa a sus compañeros que tienen que descubrir rápidamente el objeto que falta. El primero que dice cual es el objeto robado reemplaza a Kim.

Análisis psicopedagógico

I Memoria Visual.
Atención, concentración, observación directa.
Presencia-Ausencia.

Ps Percepción visual.
Representación espacial de los objetos, que ayuda al recuerdo.

A Placer en el robo y la ocultación del objeto (realización simbólica de deseos.

MATERIAL: Diversos objetos, pocos y grandes para los más pequeños, muchos y pequeños para los de mayor edad.

NOTA: Es deseable que todos los niños hagan alguna vez el papel de Kim Ladrón aunque no hayan acertado ninguna vuelta. Es decir, los que tienen dificultades para atender, los niños más lentos o los más tímidos.

MEMORIA VISUAL

56. LA PIEZA AUSENTE

Los jugadores construyen en pequeño grupo un diseño plano con los bloques lógicos. Después de realizarlo la observan durante algún tiempo (variable en función de la edad). El educador tapa el diseño y quita una pieza. El juego consiste en descubrir la pieza que falta.

- Variante: El grupo observa un diseño, el director lo tapa y los jugadores deben recordarlo y reconstruirlo con las piezas que se les brindan.

Análisis psicopedagógico

I Memoria Visual.
Organización perceptiva (construcción).
Detección de ausencia de un detalle esencial del conjunto.

Ps Coordinación óculo-manual. Motricidad fina.
Desarrollo del pensamiento visual: Percepción.

S Cooperación (Construcción grupal).

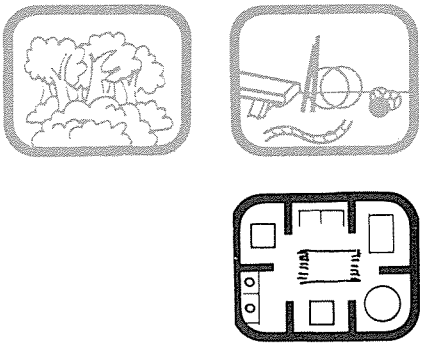
MATERIAL: Bloques lógicos o bloques de construcción.

NOTA: Con 6 años un jugador puede desempeñar el papel de director que oculta una pieza.

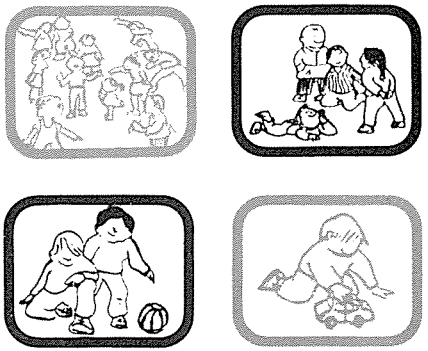
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



MEMORIA VISUAL

57. ¿QUÉ HA CAMBIADO DE LUGAR?

Se presenta al grupo un número de objetos (el número y el tamaño en función de la edad). Después de un tiempo de observación, cierran los ojos y al abrirlos tienen que localizar el cambio de lugar de un objeto que ha sido movido por el educador.

- Variante: Este juego puede realizarse sin objetos, con los propios niños. Todos menos uno se colocan en fila. El adivinador cierra los ojos y los jugadores realizan cambios de posición en la fila, que aquel deberá adivinar.

Análisis psicopedagógico

I Memoria visual.
Atención activa. Observación. Concentración.
Descubrimiento de variados objetos.
Lenguaje.
Representación de las relaciones espaciales entre los objetos que ayuda al recuerdo.

S Interacción y contacto con los demás. Atención a los miembros del grupo al que se pertenece (Variante).

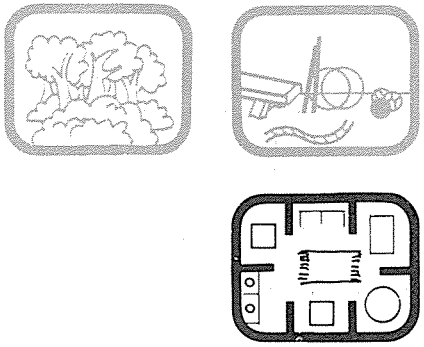
MATERIAL: Variados objetos o dibujos representativos de los mismos.

NOTA: Antes del juego se pueden presentar los objetos; como son, para qué sirven... y establecer un diálogo con los niños para que pregunten o respondan sobre ellos.

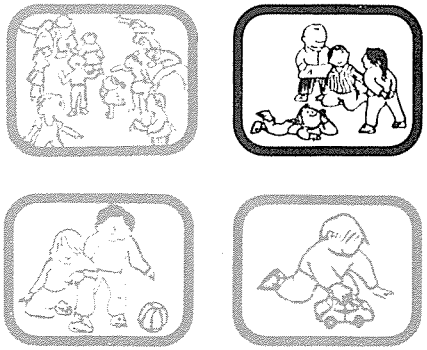
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



58. KIM RECUERDA

Los jugadores observan durante un minuto varios objetos en exposición, que luego se cubren con una sábana. Los jugadores, cada uno en su papel, escriben una lista de los objetos que recuerdan.

Más adelante se les puede pedir construir frases con algunas de estas palabras: «Invéntate una frase que contenga dos palabras de esta lista».

Después el educador enumerará la lista de objetos para que cada chico repare en los objetos que no ha recordado.

Análisis psicopedagógico

I Memoria visual.
Atención activa. Observación. Concentración.
Creatividad (asociar dos palabras para inventar una frase).
Relaciones espaciales entre los objetos: Representación que que ayuda al recuerdo.
Función verificadora.

Ps Coordinación oculo-manual. Motricidad fina.

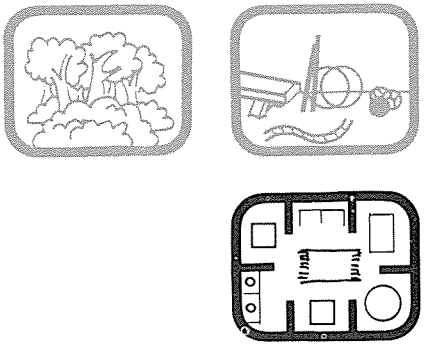
MATERIAL: Variados objetos.

NOTA: Antes del juego se pueden presentar los objetos; como son, para qué sirven... y establecer un diálogo con los niños para que pregunten o respondan sobre ellos.

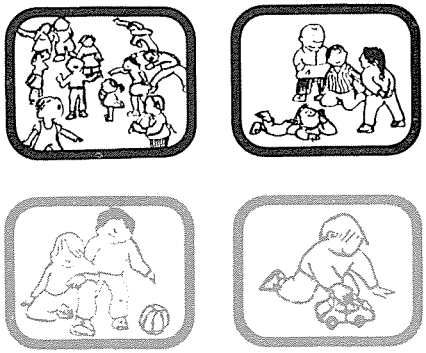
EDAD

3 4 5 6 **7** **8**

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



59. UNA PALABRA: MIL HISTORIAS

El juego consiste en inventar un tema, historia o cuento de fantasía, a partir de una sola palabra que se da al azar al jugador que está en el centro (rol rotativo).

Como ha observado G. Rodari, una palabra lanzada en la mente, al igual que una piedra lanzada al estanque, produce ondas superficiales, y profundas, provoca una serie de infinitas reacciones en cadena, implicando sonidos, imágenes, analogías, recuerdos, significados y sueños en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicado el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación sino que interviene contínuamente para aceptar, rechazar, ligar, censurar, construir y destruir.

- Variante: Presentar un objeto.

Análisis psicopedagógico

I Creatividad. Imaginación. Fantasía.
Expresión oral: Lenguaje.
Estructuración del pensamiento.

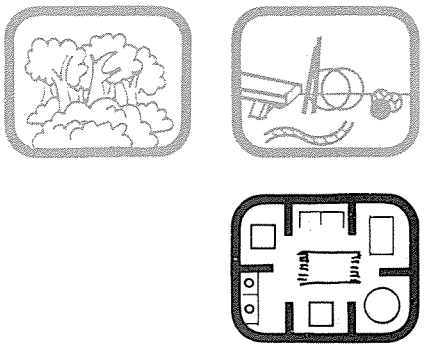
A Expresión de sentimientos, emociones, fantasía, es decir, expresión afectiva.

MATERIAL: Objetos (para la variante).

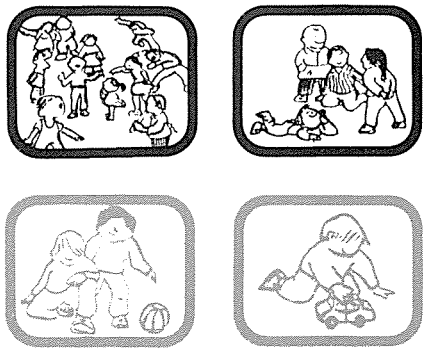
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



60. FIGURAS DE LANA

Cada jugador tiene un hilo de lana humedecido con el que va formando figuras o formas que el maestro propone (triángulos, círculos, una manzana...).

Después de una fase de manipulación libre con el material y de realización de modelos pautados, se les pide que inventen ellos sus propias figuras, estimulando a que hablen de las formas o figuras inventadas.

Análisis psicopedagógico

I Creatividad, imaginación.
Atención, observación, imitación. Aprendizaje por observación.
Lenguaje: Expresión.

Ps Coordinación óculo-manual. Motricidad fina.
Percepción visual.

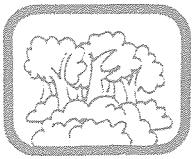
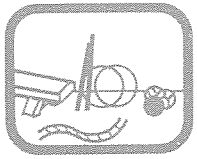
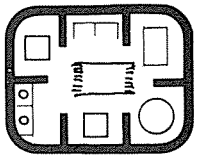
MATERIAL: Lana.

NOTA: A los 3 años manipulación libre. A los 5 invención de formas, copia de modelos.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

61. DIALOGOS DETRAS DE LA CORTINA

Se representa una escena que ocurre detrás de una sábana o cortina opaca de modo que el público sólo pueda escuchar los diálogos.

El juego consiste en adivinar la escena que se desarrolla detrás de la cortina escuchando lo que hablan los que representan. *¿Qué imaginas que sucede detrás de la cortina?*

Análisis psicopedagógico

I Creatividad, imaginación.
Representación mental de acciones y situaciones a partir de estímulos verbales.
Reconocimiento de las distintas percepciones de la situación que allí ocurre, a partir de un mismo estímulo (idea base de la subjetividad de la percepción).
Expresión y comprensión oral: Lenguaje.

Ps Percepción auditiva.

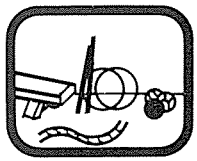
S Interacción grupal.

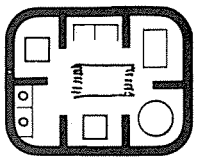
MATERIAL: Una sábana.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO





TAMAÑO DEL GRUPO

CREATIVIDAD

62. DIBUJO SOBRE CINCO PUNTOS

Es un juego de parejas. Un jugador pone sobre un folio en blanco (o pizarra) cinco puntos en una disposición arbitraria, con los cuales el compañero deberá realizar el dibujo que desee. Luego intercambian los papeles.

- Variantes:
  — Se dibujan dos líneas (paralelas en vertical u horizontal o no paralelas).
  — Se dibuja un punto y una línea.
  — Se dibuja un círculo...

Análisis psicopedagógico

I Creatividad, imaginación (Pensante divergente).

Ps Coordinación oculo-manual. Motricidad fina (habilidad grafo-motora).

S Interacción. Juego asociativo.

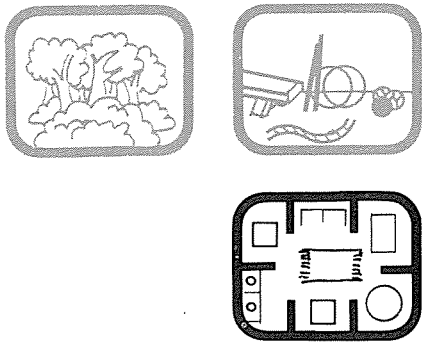
Material: Folios y lápiz o pinturas.

NOTA: En edades tempranas no exigir representación.

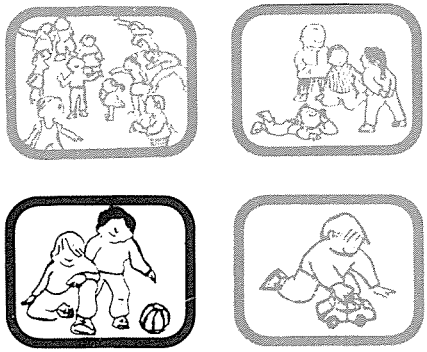
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



63. CREACION DE OBJETOS

Cada jugador individualmente o en colaboración contruye objetos con los materiales que se le ofrecen (papel de periódico, charol, seda, pinturas, pegamento, lanas, cartulina...)

Adornar la clase con los productos elaborados (barcos, caretas, sombreros, pajaritos, collage, molinillos...) les procura gran placer.

Análisis psicopedagógico

I Creatividad, imaginación (Pensamiento divergente).
Representación mental del objeto.

Ps Coordinación óculo-manual. Motricidad fina.
Percepción táctil.

S Relaciones interpersonales y sociabilidad.
Asociación y cooperación, respetando al mismo tiempo los deseos de individualidad.

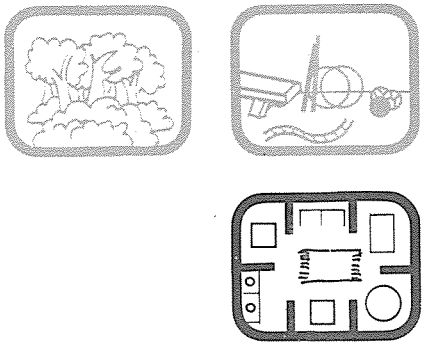
A Actividad placentera porque cada niño realiza desde sus posibilidades, no hay metas de logro y por ello no produce frustración.
Placer de crear: construcción gratificadora.

MATERIAL: Materiales variados con bajo nivel de estructuración, que posibiliten la construcción de diversos objetos.

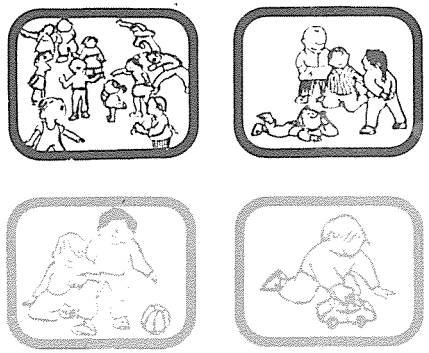
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



CREATIVIDAD

64. INVENTA TU FIGURA

En pequeños grupos se entrega a cada jugador una serie de cartones que representan una variedad de formas o figuras geométricas. Sentados en círculo cada jugador, con las piezas que tiene, inventa figuras.

Más adelante se les puede pedir que hagan figuras utilizando todos los cartones que le han correspondido sin que se quede ninguno libre.

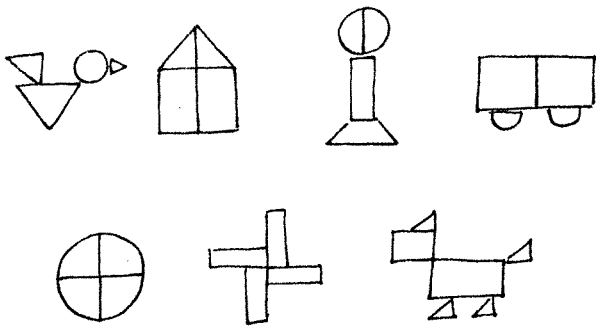
- Variante: Ejercicio previo a la invención de figuras: Realizar los modelos que se les presentan buscando en un montón las piezas que necesiten para ello.

Análisis psicopedagógico

I Creatividad, imaginación (Pensamiento divergente, combinar elementos para crear).
Pensamiento lógico.
Atención, observación, imitación (copia modelos).

Ps Coordinación óculo-manual. Motricidad fina.
Percepción visual: Figura-Fondo.

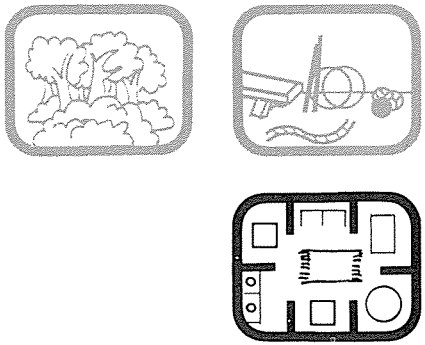
MATERIALES: Variados cartones con diversas formas, tamaños y coloresosibiliten la construcción de diversos objetos.



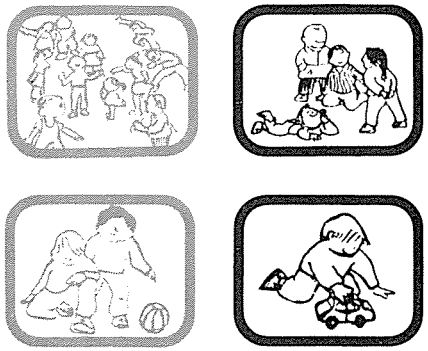
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



COLORES

65. PELOTAS DE COLORES

Se entrega a los jugadores un número de pelotas dibujadas en cartulina de diferentes colores, que ellos mismos cortan en dos mitades.

Estas se amontonan y revuelven, y el juego consiste en reconstruir las pelotas de colores. azafrán, verde musgo, verde-azul, azul oscuro, violeta... Se pueden introducir pelotas con rayas o cruces que amplien la variedad de la gama.

- Variantes:
  1. Barcos de colores. Colocar la bandera en el barco del mismo color.
  2. Otras formas: trenes, autobuses...

Análisis psicopedagógico

I Asimilación de los colores.
Atención, observación.
Asociación, correspondencias.

Ps Percepción y discriminación visual.

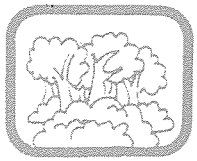
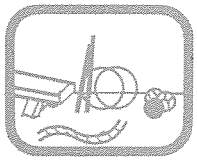
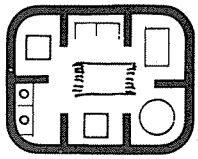
MATERIALES: Cartulinas (para dibujar y colorear las pelotas u objetos). Tijeras.

NOTA: Con los pequeños de 3 ó 4 años, colores básicos.

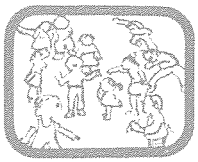
EDAD

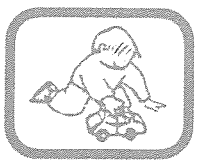
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO





COLORES

66. ¿QUÉ COLOR?

Uno de los jugadores menciona un color, por ejemplo el azul y sale fuera del aula. El resto de los compañeros debe buscar en el aula objetos del color señalado y cuando entra el director (rol rotativo) le tienen que mostrar el objeto diciéndole «Esta es una caja azul...» es decir construyendo una frase descriptiva del objeto empleando el nombre del color.

Análisis psicopedagógico

I Asimilación de los colores. Percepción y discriminación visual.
Desarrollo de la estructuración del lenguaje: desarrollo del pensamiento a través de la expresión oral.
Experiencia de exploración, búsqueda y descubrimiento que pueblan el mundo exterior.
Atención y sentido de la observación.
Función verificadora (de la elección realizada).

Ps Desplazamiento exploratorio por el espacio.

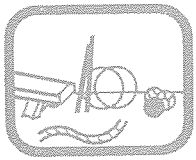
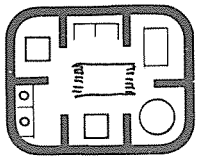
MATERIAL: Objetos de variados colores de los objetos del aula.

NOTA: Este juego se puede realizar también en el exterior pidiéndoles que busquen objetos de formas y tamaños variados o con cualquier otro atributo.

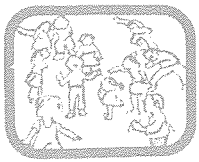
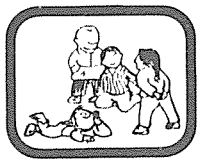
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

67. BINGO

Los jugadores se sientan alrededor de una mesa. Cada uno recibe una tarjeta en la que están representadas seis formas geométricas con diferentes colores o sombreadas. El director del juego tiene en su mano 36 cartas o cartoncillos cada uno de los cuales contiene una forma geométrica. Este saca la primera y la coloca en el centro de la mesa para que los demás la vean y la comparen con las formas que tienen en sus tarjetas. Si la tienen, cogen el cartoncillo o carta y la superponen sobre el idéntico que tienen en su tarjeta. Cuando completan las 6 casillas cantan «Bingo» y el juego continúa hasta que todos los jugadores completan sus tarjetas.

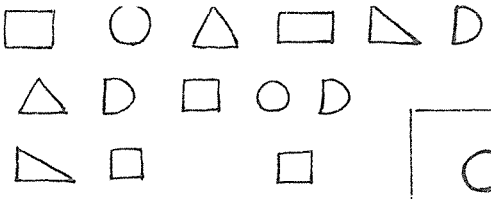
• Variante: Se puede plantear con números que estemos trabajando con el grupo.

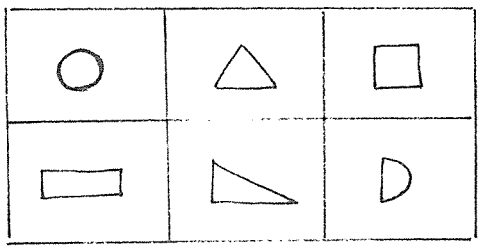
Análisis psicopedagógico

I Reconocimiento de variadas formas geométricas: Asimilación de aprendizajes.
Reconocimiento de colores básicos. (Cada vez que un jugador recoge una carta el director de juego dice: *triángulo verde...).*
Atención, concentración.

Ps Percepción visual.
Rapidez, reflejos.

MATERIAL: 36 cartoncillos o cartas. 6 tarjetas o tarjetones.

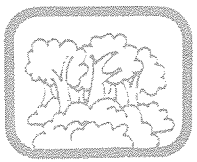


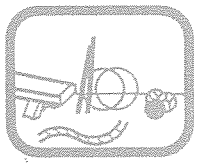


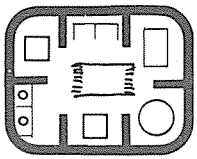
EDAD

3 4 5 6 7 8

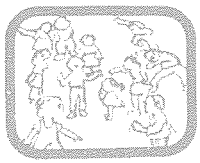
ESPACIO DE JUEGO

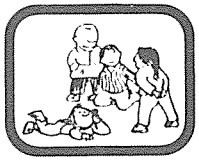






TAMAÑO DEL GRUPO





68. LOS CONTRARIOS

Los jugadores sentados en el suelo forman un círculo y uno de ellos sale al centro. A éste se le vendan los ojos y con un brazo extendido da vueltas sobre sí mismo, hasta que se detiene y dice en voz alta un adjetivo (grande). Aquel jugador que resulte señalado por el brazo del que está en el centro ha de contestar (pequeño), es decir, debe responder el opuesto.

- Variante: El del centro dice una palabra y el señalado dice sinónimos o antónimos (niños de mayor edad).
- Contrastes: Rie-llora, fuerte-débil, noche-día, joven-viejo, abierto-cerrado, vacío-lleno, encendido-apagado, vestido-desnudo...

Análisis psicopedagógico

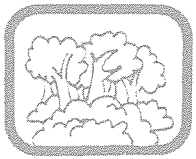
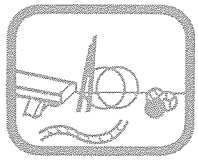
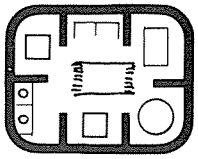
I Conceptos básicos (grande, pequeño, derecha, izquierda, alto, bajo...).
Contrastes.
Expresión y comprensión oral: Lenguaje (Adjetivos, sinónimos, antónimos...).
Atención a la expresión del compañero.

S Aprender a escuchar y responderse.

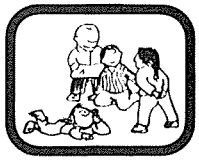
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



69. EL OBJETO PERDIDO

Los jugadores se sientan en círculo y mediante sorteo uno de ellos sale del aula, mientras los demás eligen y esconden un objeto.

El juego consiste en descubrir el objeto oculto, a través de los mensajes «frío = muy alejado del objeto», «caliente = muy cerca del objeto» y «templado = a cierta distancia del objeto», que los jugadores dan al compañero explorador que entra en el aula, cuando el resto ha escondido el objeto. El rol de explorador va rotando.

- Variante: Un niño con un tambor da simbólicamente información «golpe fuerte = muy cerca», «golpe medio = a cierta distancia», «golpe débil = muy lejos».

Análisis psicopedagógico

I Decodificación de un código: Función simbólica. Presencia-ausencia.

Ps Orientación espacial: Noción de desplazamiento por el espacio.

S Relaciones de ayuda. Cooperación.

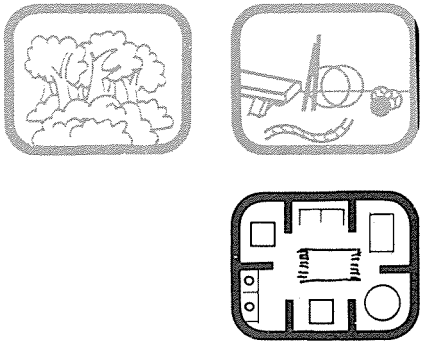
A Placer de encontrar: Afirmación del Yo.

MATERIAL: Objetos de aula.

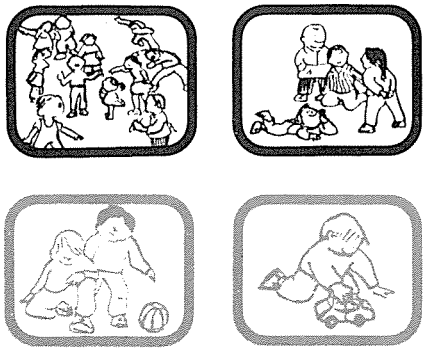
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



LENGUAJE: EXPRESION

70. ¿QUÉ SUCEDIÓ?

El maestro estimula el desarrollo de una historia, diciendo frases como: «El otro día fuí al zoo con mis padres y me perdí ¿Qué crees que sucedió? Los jugadores van contestando lo que ellos creen que pudo suceder.

- Variante: los componentes de un pequeño grupo inventan una historia corta, que cuentan a otro grupo. Los jugadores de éste deben hallar, entre todos, una frase que, por su significado, hubiese podido provocar el desarrollo de la historia contada.

Análisis psicopedagógico

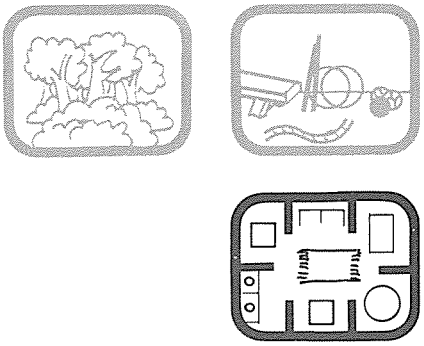
I Lenguaje: Expresión oral (estructuración del pensamiento).
Pensamiento divergente; variadas soluciones ante un mismo problema.
Creatividad, imaginación.

A Expresión de fantasías, temores, deseos...

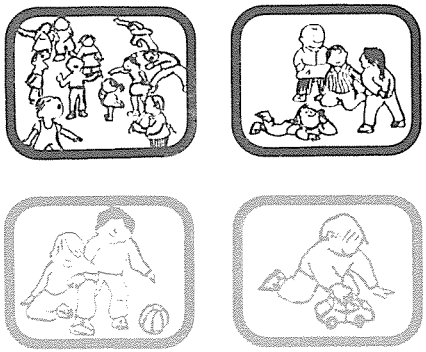
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



LENGUAJE: EXPRESION

71. ENSALADA DE PALABRAS

Un jugador con los ojos vendados señala 5 palabras del periódico que está abierto sobre la mesa.

Todos los jugadores anotan estas cinco palabras y sobre ellas deben desarrollar en diez minutos una historia, que luego cuentan en alto al resto de los jugadores.

Posteriormente se pueden seleccionar algunas de las historias contadas y realizar murales colectivos tomándolas como base argumental.

Análisis psicopedagógico

I Lenguaje: Expresión y comprensión oral.
Estructuración del lenguaje: desarrollo del pensamiento.
Creatividad, imaginación.

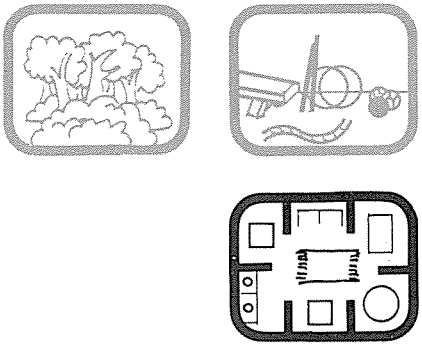
S Comunicación.

A Expresión de fantasías, deseos, preocupaciones...

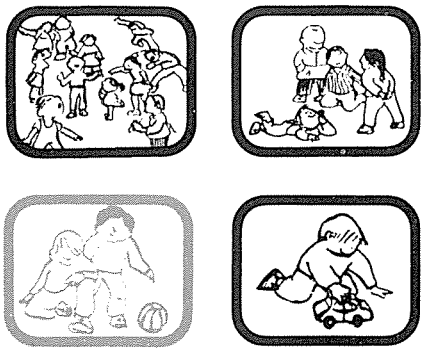
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



LENGUAJE: EXPRESION

72. MORGAN EL DETECTIVE

Los jugadores observan durante un minuto un anuncio, un monumento, un escaparate o un parque. Seguidamente deben de dar una descripción lo más completa posible. Ello se puede plantear de forma comparativa, es decir, cada jugador aporta observaciones y rotativamente se va completando la descripción de la escena.

Análisis psicopedagógico

I Lenguaje: Expresión y comprensión oral.
Vocabulario.
Observación directa.
Atención.
Memoria visual.

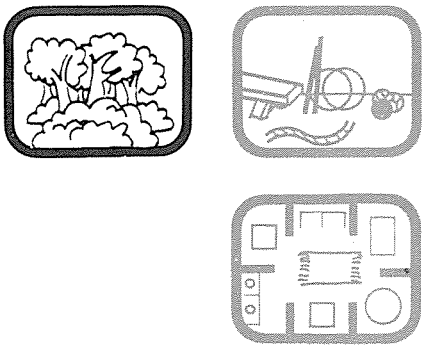
S Interacción cooperativa (cuando la descripción se colectiviza).

MATERIAL: Situaciones naturales.

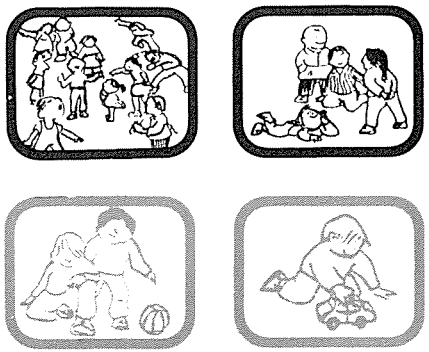
EDAD

3 4 5 6 **7** **8**

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



LENGUAJE: FLUIDEZ VERBAL

73. PESCA DE LETRAS

En una bolsa se introducen letras grandes de madera (todas las del abecedario o sólo vocales para los más pequeños). El primer jugador saca sin mirar una letra y el resto de los jugadores tiene que decir palabras que empiecen por esa letra (o que terminen... o que contengan... dependiendo de la edad se dificultará la actividad).

Análisis psicopedagógico

I Lenguaje: Fluidez verbal (Componente de la creatividad).
Vocabulario.
Pronunciación. Articulación.
Expresión oral.
Matemáticas: Reconocimiento de los números en su representación gráfica y comprensión de la cantidad de objetos que representa cada número (variante).

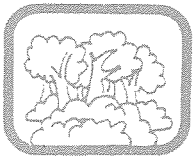
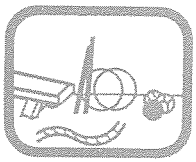
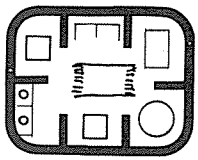
MAtERIAL: Letras y números de madera. En su defecto cartas que contengan letras o números. Una bolsa de tela.

NOTA: Los más mayores (6) construyen una frase con esa palabra.

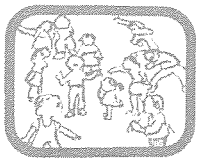
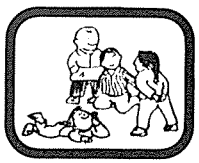
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

LENGUAJE: FLUIDEZ VERBAL

74. NOMBRES DE

Los jugadores están sentados en círculo y marcando un ritmo con palmadas, golpeando alternativamente las piernas con las manos entre sí. El director de juego (rol rotativo) dice: *«nombres de... peces»* (o de animales, o de personas...) y los jugadores rotativamente y en orden van enumerando elementos de ese universo señalado (sardina, tiburón, mero...).

- Variante: El juego consiste en apurar todas las palabras que comienzan por una letra. Sentados en círculo el director de juego dice: *«Ha venido un barco cargado de "C"»* y el resto de los jugadores, por orden, enumeran rápidamente palabras que empiezan por la letra señalada (casa, coche, curva...)

Análisis psicopedagógico

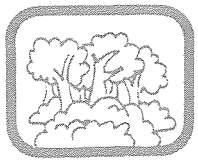
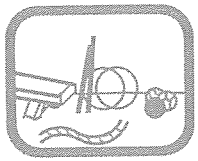
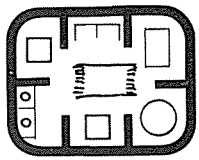
I Lenguaje: Fluidez verbal. Vocabulario.
Noción de conjunto (Agrupamientos de clase): Exploración de los elementos que componen variados universos.

S Comunicación e interacción grupal.

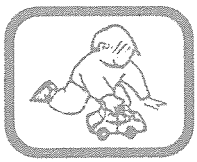
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



LENGUAJE: FLUIDEZ VERBAL

75. TIRAR LA SILABA

Sentados en círculo el jugador que inició el juego tira la pelota que tiene en sus manos a otro jugador y al mismo tiempo que la lanza dice en alto una sílaba, por ejemplo «ba»; el jugador que recoge la pelota ha de completar una palabra partiendo de la sílaba que le han lanzado, y rápidamente lanza la pelota con otra sílaba a otro compañero que al recogerla completa la palabra.

- Variante:
  1. Se lanza una palabra y se construye una frase.
  2. Se lanza una palabra y los demás dicen palabras asociadas a ella. Por ejemplo, se lanza «Sol», y el segundo jugador dice «Sol», Calor», el tercero «Sol, Calor, Playa» hasta agotar las posibilidades.

Análisis psicopedagógico

I Lenguaje: Fluidez verbal. Vocabulario.
Lenguaje asociativo (en la variante).
Atención, reflejos.

Ps Motricidad fina: Coordinación óculo-manual.
Control de la fuerza muscular.
Percepción espacio-visual.
Noción de la direccionalidad.

S Interacción grupal.

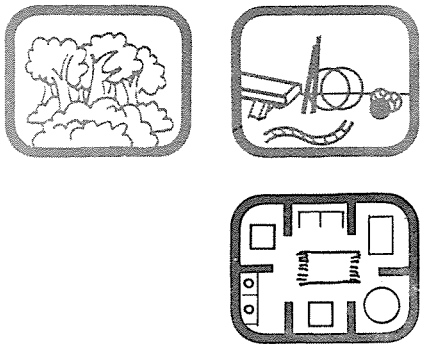
MATERIAL: Una pelota.

NOTA: Todos los jugadores han de recibir al menos en una ocasión la pelota.

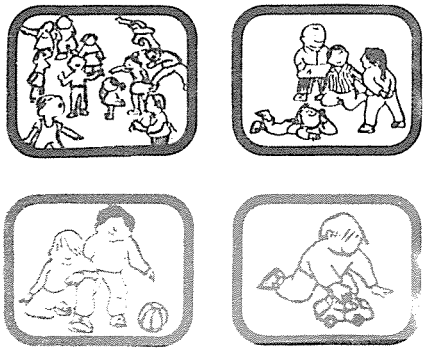
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



76. PEPO EL ROBOT

Pepo el robot (rol que se hace rotativo en todos los jugadores) ha de ejecutar tres órdenes seguidas que el resto de los jugadores le ordenan. Estos llegan a decidir las tres órdenes en un proceso de comunicación y consenso grupal a partir de los 6 años.

Análisis psicopedagógico

I Lenguaje: Comprensión y expresión oral.
Atención.
Memoria.

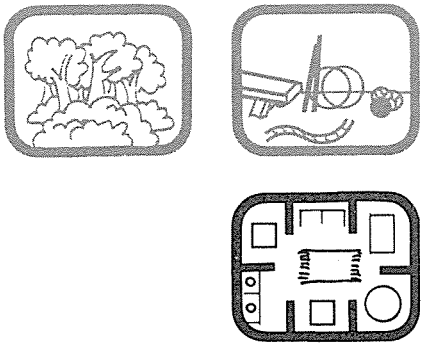
Ps Coordinación dinámica global (por la imitación de los movimientos de un robot y las acciones que la actividad implica).

NOTA: Con niños de ciclo inicial se pueden ir aumentando el número de órdenes.

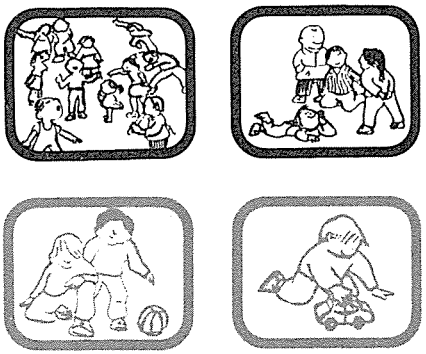
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



77. EL NIÑO PERDIDO

Un jugador del grupo sale fuera del aula, otro, en el interior, se esconde y el resto de los participantes cambian de posición y situación en el espacio.

Se hace entrar al niño que había salido y éste elige a un compañero para que describa al niño perdido. Si a partir de esta descripción no lo adivina, pide a otro que siga describiéndolo hasta adivinarlo.

Análisis psicopedagógico

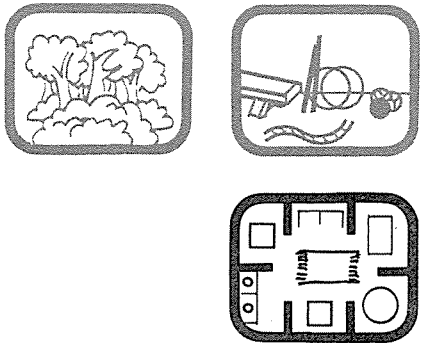
I Razonamiento lógico-verbal.
Memoria auditiva inmediata.
Expresión oral (los jugadores que describen).
Comprensión oral (el adivinador).
Presencia-ausencia.

S Interacción asociativa. Juego de ayuda.

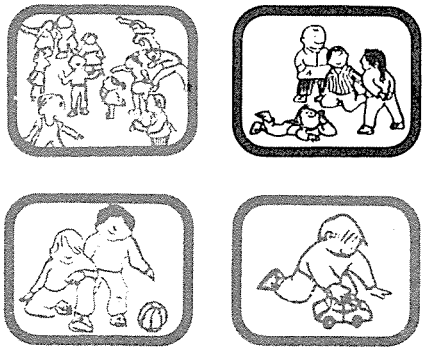
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



78. ADIVINANZAS

1. Va caminando un animal ¿Qué es? (La vaca).
2. Una punta, dos puntas, y detrás dos agujeros ¿Qué es? (Las tijeras).
3. Este banco está ocupado por un padre y por un hijo; el padre se llama Juan y el hijo ya te lo he dicho ¿Quién es? (Esteban).
4. Oro parece plata no es ¿Qué es? (Plátano).
5. Tengo una cola muy grande y me gusta comer plátanos ¿Quién soy? (El mono).
6. ¿Qué es lo que te da en la cara y no lo ves? (El viento).
7. ¿Quién sabe todos los idiomas? (El eco).
8. Cien damas en un camino y no hacen polvo ni remolino ¿Quienes son? (Las hormigas).
9. Habla y no tiene boca, corre y no tiene pies, vuela y no tiene alas ¿Qué es? (La carta).
10. Estoy de día y de noche, en continuo movimiento, siempre contando las horas, mira que no soy el tiempo. ¿Qué es? (El reloj).
11. ¿Quién sale cada día pero se queda en casa? (El caracol).
12. ¿Qué vasos se pueden llenar mejor? (Los vacios).

- Variante: Que inventen ellos acertijos.

Análisis psicopedagógico

I Razonamiento lógico-verbal (pensamiento abstracto: Capacidad de conceptualizar y generalizar. Semejanzas y diferencias...).
Compensión oral.
Expresión oral.
Creatividad (variante).

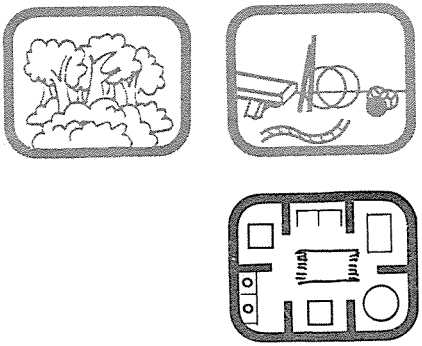
MATERIAL: adivinanza.

NOTA: Tener en cuenta la edad a la hora de escoger las adivinanzas.

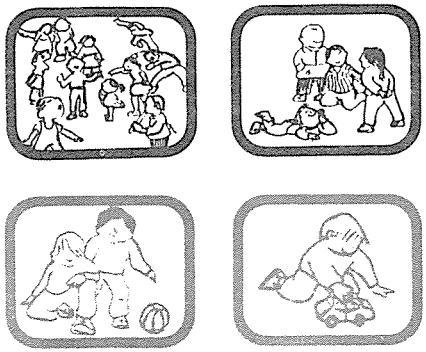
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



79. LA MENTIRA OCULTA

El educador dice rápidamente frases en las que se mezcla lo real y lo fantástico y seguidamente pregunta ¿verdad o mentira? Los jugadores tienen que contestar inmediatamente.

- Las vacas vuelan por el cielo.
- Los ciclistas bajaron la cuesta a más de 70 kms. de velocidad.
- El elefante es un animal pequeño.
- Jugar es divertido.

Análisis psicopedagógico

I Razonamiento lógico-verbal
Atención, escucha al otro.
Comprensión oral.
Creatividad y expresión oral (cuando ellos inventan las frases).
Discriminación fantasía-realidad.
Adquisición de información sobre el mundo exterior.

S Mejora los hábitos de escucha activa.

A Placer de mentir, y de discriminar las mentiras.

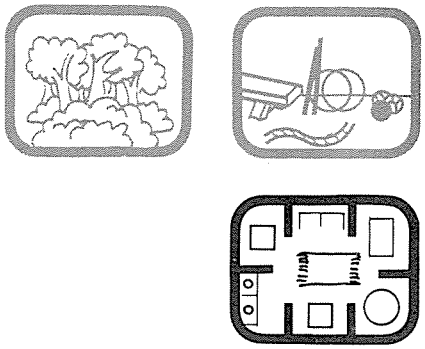
MATERIAL: El texto.

NOTA: La naturaleza de las mentiras dependerá de la edad de los niños que se van complejizando progresivamente. Después de haber jugado en varias ocasiones, a los niños de mayor edad se les puede pedir que sean ellos los directores de juego e inventen sus mentiras.

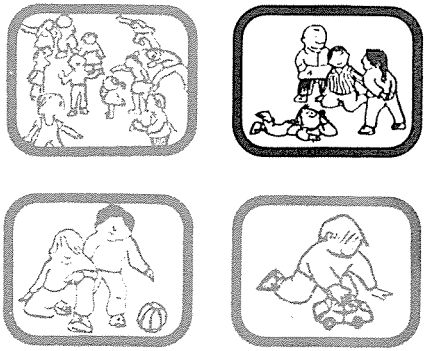
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



80. ¿QUIÉN ES?

Un jugador sale fuera del aula y el resto del grupo selecciona a otro jugador que será el personaje a adivinar.

El adivinador tiene que descubrirlo mediante un sistema de preguntas a los jugadores que sólo podrán responder «si» o «no». ¿Es chico? ¿Tiene gafas? ¿Es moreno?...

Análisis psicopedagógico

I Razonamiento lógico-verbal (incorpora información, discrimina, selecciona, formula preguntas...).
Lenguaje: expresión y comprensión oral.
Atención a la información que da el compañero.
Memoria.

S Atenta escucha a otro (escuchar y responder conectando con la información de los compañeros).

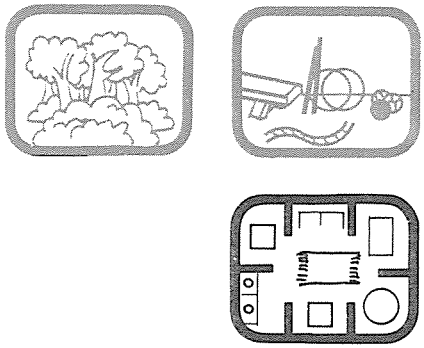
A Placer de acertar y descubrir.

NOTA: En preescolar no es infrecuente que repitan las mismas preguntas.

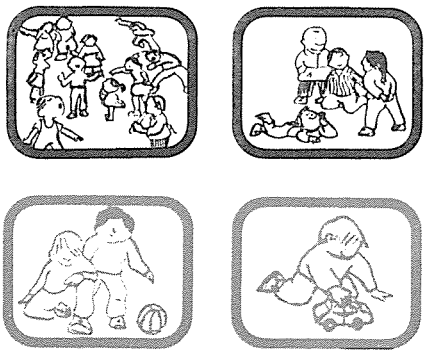
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



81. SEMEJANZAS

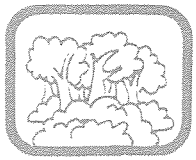
El director de juego pregunta al grupo: *¿en qué se parecen...?* enunciando pares de objetos:

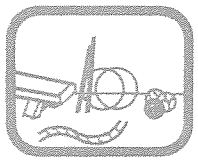
- La ciruela y el melocotón (son frutos).
- El gato y el león (son animales).
- El piano y el violín (instrumentos musicales).
- La cerveza y el vino (bebidas alcohólicas).
- El metro y el kilo (unidades de medida).

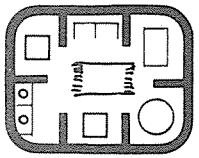
EDAD

3 4 5 6 7 8

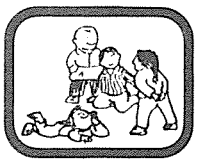
ESPACIO DE JUEGO







TAMAÑO DEL GRUPO



Análisis psicopedagógico

I Razonamiento lógico-verbal: Pensamiento abstracto verbal:
- — Asociación previa de conocimientos para clasificar y relacionar.
- — Capacidad de captar semejanzas esenciales entre los elementos.
- — Capacidad de conceptualizar y generalizar.

Comprensión oral.

INICIACION A LA LECTURA

82. ¿QUIÉN TIENE MI NOMBRE?

Se confecciona por un lado una ficha para cada jugador que tiene adherida su fotografía y debajo de ella su nombre escrito, y por otro cartas, cada una de las cuales tiene el nombre de cada niño.

Una vez barajadas las cartas, se reparten entre los jugadores, y el director de juego pone la primera ficha sobre la mesa (todas están en un montón y colocadas boca abajo). Todos consultan su carta y el que tiene la carta que corresponde a la ficha que está sobre la mesa la coloca al lado verificando si coincide con el nombre escrito en la ficha.

Análisis psicopedagógico

I Juego de iniciación a la lectura.
Reconocimiento visual del nombre propio y de los compañeros del aula mediante signos gráficos escritos.
Atención, observación.
Función verificativa.

S Juego interesante de pesentación. Conocimiento de los nombres de los compañeros de grupo.

A Afirmación del Yo infantil. Placer en el reconocimiento de sí mismo.

MATERIAL: Fichas con foto y nombre de cada jugador. Cartones con los nombres de cada participante.

83. CAJA DE ORDENAMIENTOS

Los jugadores se reparten 4 cartas cada uno y el resto de la baraja se deja en un montón (en el centro de la mesa). Junto a esas cartas sobrantes del reparto se coloca la caja de ordenamientos.

El juego consiste en introducir las cartas en la casilla correspondiente de la caja, siguiendo un orden, y en función de la letra-vocal por la que empieza la palabra. Cuando el jugador la ordena dice en alto la palabra, mostrando la carta al resto de sus compañeros.

A: Arbol, Abuelo, Arriba, Abeja, Abrazo, Abrigo...
E: Elefante, Enchufe, Empanadilla, Empresa, Ensalada...
I: Imán, Icaro, Iglú, Iguana, Iglesia, Imprenta...
O: Oso, Oruga, Operar, Organo, Orilla, Orquesta...
U: Uno, Uña, Urna, Uva, Ultimo...

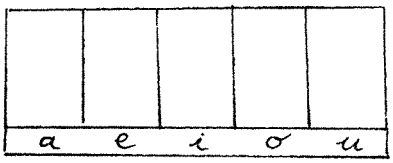
Análisis psicopedagógico

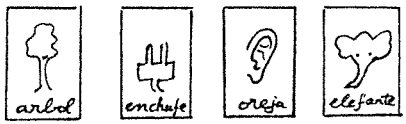
I Lectura: Reconocimiento y discriminación de las cinco vocales.
Ordenamientos. Noción de conjunto. Clasificación.

Ps Percepción visual.

S Aprendizaje de normas sociales (respetar orden).

MATERIAL: 1 caja grande divida en 5 compartimentos. Cada uno corresponde a una vocal. 35 cartas en las que aparece un dibujo de un objeto, persona o animal que empiezan por una vocal, y debajo de éste su representación escrita.

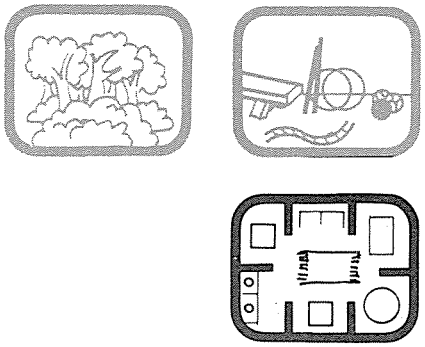




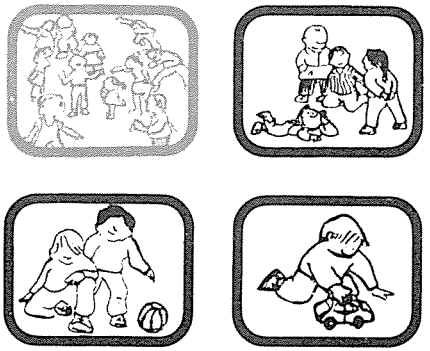
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



INICIACION A LA LECTURA

84. A LAS CARTAS

Para este juego hay que confeccionar tarjetas en las que aparece una figura y la palabra escrita de esta figura debajo, además de una serie de cartas con las vocales o sílabas correspondientes a todas las palabras que figuran en las tarjetas.

Los jugadores se colocan en círculo y se reparten las cartas de sílabas entre ellos. El director de juego saca una tarjeta y la pone sobre la mesa. De forma rotativa van colocando debajo de la tarjeta, las cartas con las sílabas correspondientes a la palabra de la tarjeta que está sobre la mesa; si el jugador no tiene sílabas pasa éste el turno al jugador siguiente. Al completar la palabra se pronuncia en alto. Después se saca la segunda tarjeta y así sucesivamente.

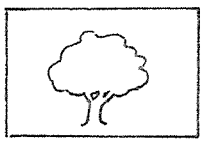
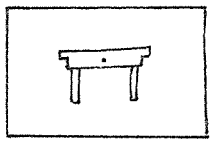
Análisis psicopedagógico

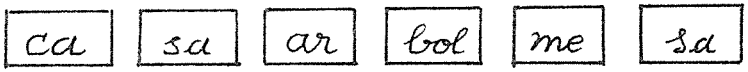
I Iniciación a la lectura.
Atención.
Lenguaje: Pronunciación, vocabulario.

Ps Percepción visual.

S Interiorización de normas (seguir un orden y respetarlo).
Cooperación (formar palabras con la contribución de todos).

MATERIAL: Tarjetas (varias). Cartas de letras o sílabas (las necesarias para construir todas las palabras de las tarjetas).

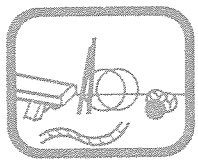
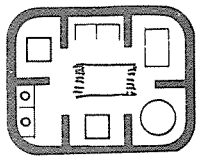





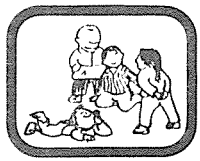
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



85. LOTERIA DE IMAGENES Y DE PALABRAS

Para este juego hay que preparar varios cartones que llevan dibujados objetos conocidos por el niño. Un cartón representa 6 frutas, otro 6 objetos de la mesa, otro 6 muebles... El nombre de estos objetos está escrito al pie del dibujo y en un cartoncito separado. Cada niño debe buscar entre los cartoncitos que le han tocado en el reparto, aquel que lleva el nombre del objeto dibujado y colocarlo encima.

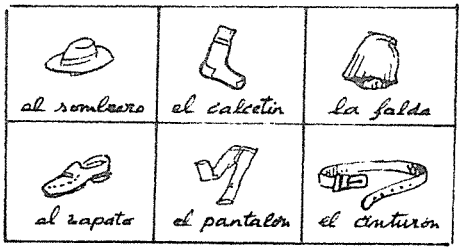
Cuando el grupo realiza este juego con facilidad se puede jugar con cartones idénticos, pero sin que los nombres figuren ya al pie de los objetos.

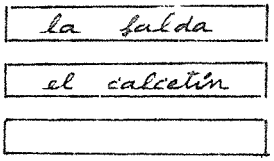
Análisis psicopedagógico

I Iniciación a la lectura: Asociación de la imagen del objeto, persona o animal y su código escrito.
Memoria inmediata.
Atención, observación.
Comparación.

Ps Percepción visual.

MATERIAL: Varios cartones que llevan dibujados objetos conocidos (muebles, frutas, partes del cuerpo, prendas de vestir...) en los que figuran los nombres de estos objetos (luego cartones en los que no figuran los nombres). Variados cartoncitos que llevan el nombre de los objetos dibujados.

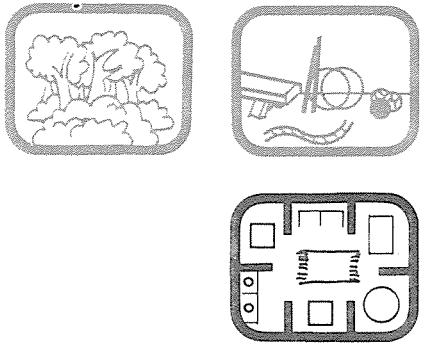




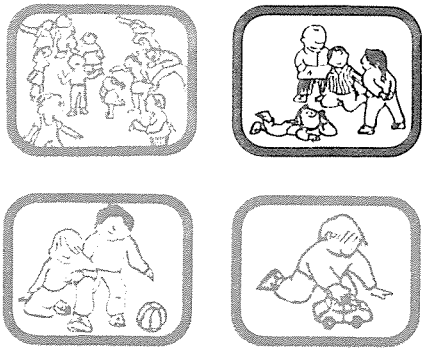
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



86. ¿DÓNDE ESTAN?

Este juego se compone de variados cartones en los que se representan parejas de objetos en diversas situaciones espaciales entre ellos, y de variados cartoncillos que llevan unos el nombre de los objetos, otros las frases que definen las relaciones en el espacio (está sobre, está debajo...).

El juego consiste en que cada jugador combine estas palabras para formar frases como «el sombrero está sobre la silla», «la pelota está debajo de la mesa»... en función del cartón que corresponda.

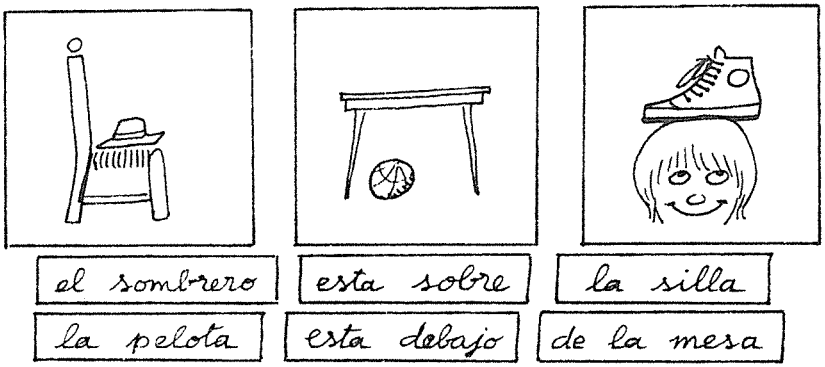
Análisis psicopedagógico

I Iniciación a la lectura: Construcción de frases en función de la imagen gráfica.
Codificación y decodificación
Atención, observación.
Análisis y síntesis.

Ps Percepción visual.
Relaciones espaciales entre los objetos: Encima de... a la derecha de...

MATERIAL: Variados cartones o tarjetas con imágenes. Variados cartoncillos con palabras para la construcción de frases.

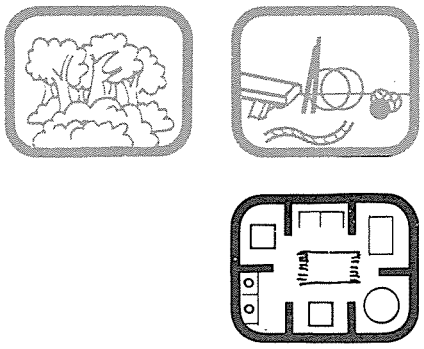
NOTA: Se puede invertir el juego, se escribe la frase y el niño busca la imagen correspondiente en los cartones.



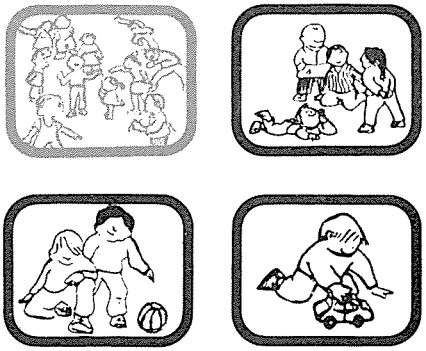
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



87. UNO O VARIOS

Los jugadores se colocan por parejas. Uno de ellos esconde una mano tras de sí y estira uno o varios dedos preguntando a su compañero ¿uno o varios? El otro jugador contesta y éste le muestra la mano para verificar la respuesta. Si el jugador acierta intercambian los papeles.

Análisis psicopedagógico

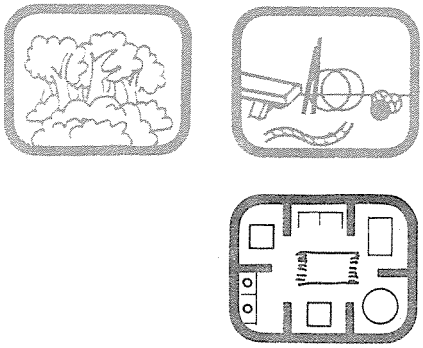
I Concepto de unidad o pluralidad.
Función verificativa.

S Juego de Asociación. Interacción.

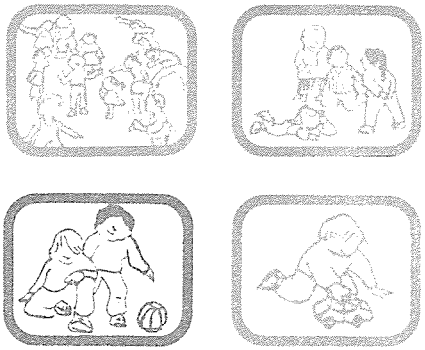
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



DISCRIMINACION AUDITIVA DEL NUMERO

88. EL NUMERO

El educador narra una historia inventada o un cuento en el que intercala continuamente números del 1 al 10. Cada jugador representa un número y debe levantar la mano en cada ocasión en que su número aparezca en el relato.

- Variante: Levantar la mano estirando el número de dedos que corresponda a ese número.

Análisis psicopedagógico

I Discriminación auditiva del número (del 1 al 10).
Representación de la cantidad correspondiente a ese número (estirar los dedos que corresponden).
Atención, concentración.
Rapidez, reflejos.
Comprensión oral (lenguaje).

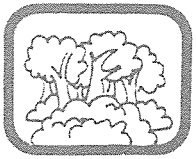
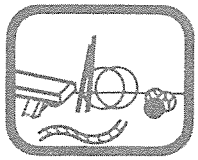
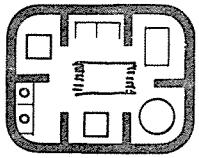
MATERIAL: Cuento o relato.

NOTA: Se puede jugar igualmente con colores, animales, formas...

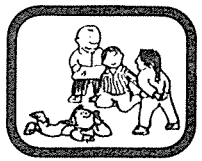
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



89. VIAJE EN TREN

En este juego los jugadores simulan un vagón de tren imaginario. Para ello forman dos filas paralelas; los jugadores de cada fila agarran una cuerda con la mano contraria a la posición de la otra fila: las dos cuerdas quedan, así, paralelas, y las dos filas de jugadores quedan situadas entre las dos cuerdas formando el vagón imaginario. El espacio delantero será la puerta del vagón. Frente a ella se coloca el conductor.

Se simula la idea de un viaje, bien desarrollando una historia de fantasía, bien relatando un viaje a la playa o a otro lugar cercano al centro escolar.

El educador, que representa el rol de conductor, facilita la descripción de los lugares que se observan desde el tren, el nombre de las estaciones donde paran, etc... El supervisor (rol que se hace rotativo) debe contar el número de pasajeros que bajan, suben y quedan finalmente en cada estación.

Análisis psicopedagógico

I Aritmética: Sumar y restar.
Desarrollo de la fantasía.
Ampliación de los conocimientos sobre el mundo exterior.
Simbolización («como si...»).

S Interacción y reconocimiento de los compañeros de grupo.

MATERIAL: 2 cuerdas.

NOTA: Diseñar en el aula un recorrido con varias estaciones.

90. VISITA AL ZOO

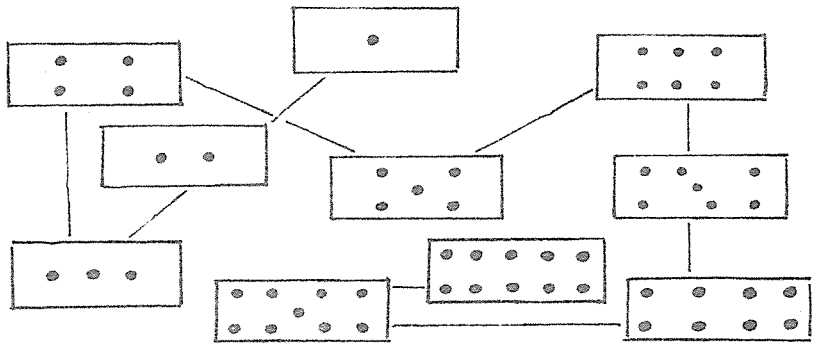
Cada jugador tiene una tarjeta en la que se representa una jaula del zoo; en ella hay puntos que indican el número de animales que tiene. El educador comienza narrando un cuento: *«Este es un zoo en el que viven muchos animales, en nuestras tarjetas vemos que en él hay muchas jaulas con distinta cantidad de animales en cada una. El cuidador del zoo que muestra los animales al público siempre lo hace en el siguiente orden: Primero va a la jaula donde vive un animal, luego a la que viven dos, luego a la que viven tres y así hasta la última en la que conviven 10 animales. Pero el cuidador tiene un problema, ha olvidado el camino y nosotros podemos ayudarle a encontrarlo, marcándole el camino en nuestras tarjetas».*

Análisis psicopedagógico

I Representación abstracta de los números hasta 10.
Experiencia de ordenación numérica.
Atención, concentración.
Planificación anticipada.

Ps Percepción visual.
Motricidad óculo-manual: motricidad fina.
Coordinación.

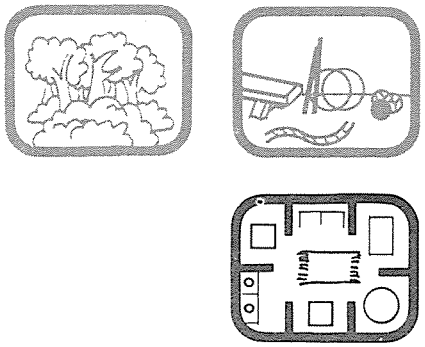
MATERIAL: Tarjetas (1 por jugador).



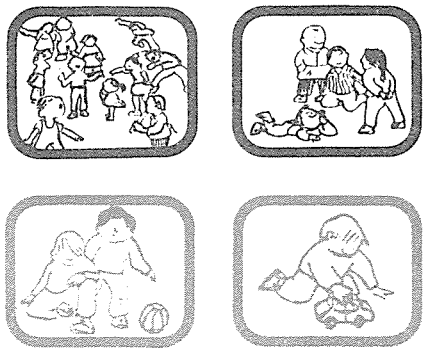
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



91. A LOS CHINOS

Cada jugador tiene en sus manos 3 monedas. Ocultan sus manos tras de sí y seleccionan 0, 1, 2 ó 3 monedas que deja en su mano derecha. La mano izquierda queda a la espalda y la derecha se adelanta al centro del círculo, al dictado de «chinos». Cuando todos los jugadores tienen su mano derecha cerrada en el centro, cada uno de ellos dice un número de monedas que cree tienen entre todos ellos en la mano que tienen delante. Cuanto todos han realizado esta predicción de la cantidad de monedas que suman en total, las manos se voltean y abren. Se suma el total y se verifica el jugador que ha acertado, si hubo algún acertante.

Análisis psicopedagógico

I Aritmética: Sumar.
Función predictiva (evaluación a priori).
Función verificadora, comprobación en la realidad de las hipótesis o predicciones previas.

Ps Noción de direccionalidad (en el corro, por orden...).

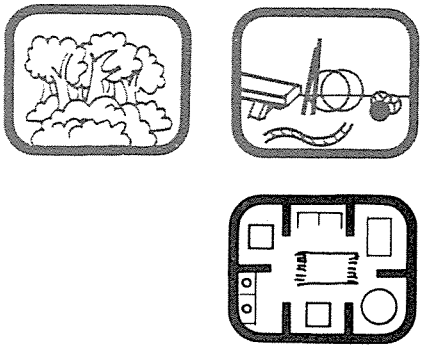
S Interacción grupal.

MATERIAL: 3 monedas por jugador.

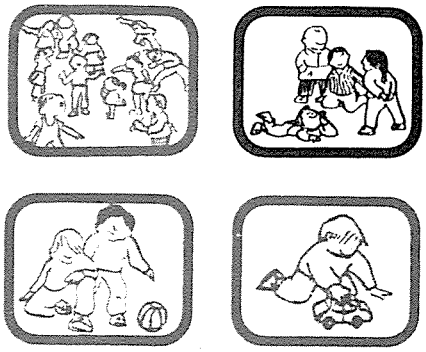
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



92. LA MARGARITA

Se dibuja y recorta una gran margarita con nueve pétalos. Los pétalos, el centro, y las hojas se numeran de 1 al 12 y se coloca sobre cada uno un pequeño regalo (caramelo, galleta, cochecito...).

Cada jugador tiene una tirada con dos dados. Se suman los dos y el número resultante señala a que regalo tiene derecho. Las tres últimas tiradas se hacen con un solo dado.

Análisis psicopedagógico

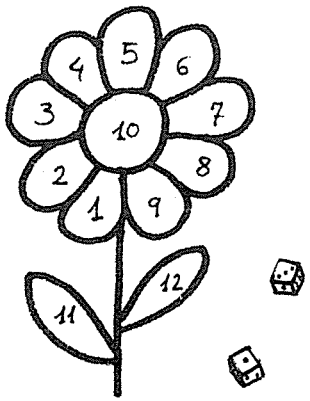
I Sumar: Reforzamiento de la acción de sumar mediante una gratificación.
Reconocimiento visual de los números.

Ps Percepción visual.
Coordinación óculo-manual. Motricidad fina (dibujar y recortar).

A Placer en la obtención de recompensas.

MATERIAL: Dibujo de la margarita. 2 dados.

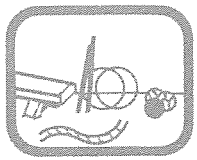
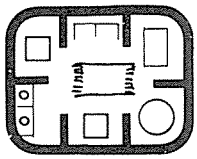
NOTA: Los dominós son un material interesante para realizar variados juegos aritméticos.



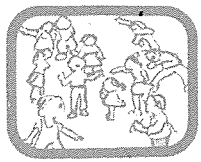
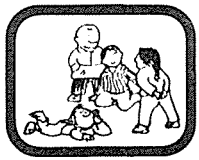
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

NOCION DE CONJUNTO

93. AGRUPAMIENTOS

Los jugadores permanecen de pie en el aula, distribuidos al azar, y el educador les pide que se agrupen en función de diversos criterios:

- Prendas de vestir del mismo color.
- Color de los ojos.
- Con gafas, sin gafas.
- Alturas parecidas.
- Pelo largo, pelo corto.
- Faldas, pantalones.
- Mismo número de zapato (con niños de mayor edad).

Análisis psicopedagógico

I Pertenencia a una clase: Noción de conjunto. (observa, compara, diferencia, clasifica).
Observación, atención.
Comprensión verbal.
Colores, esquema corporal... (dependerá de los criterios que se utilice).

Ps Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Rapidez de movimiento. Reflejos.

S Interacción, comunicación ¿Qué número de zapato tienes?
Contacto corporal.

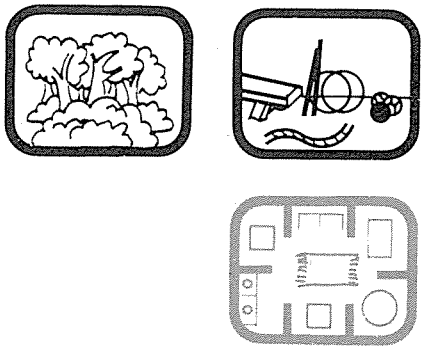
MATERIAL:

NOTA: Proponer los criterios rápidamente, tan pronto como los niños se hayan agrupado, provoca más divertimento. La elección de criterios se hará en función de la edad del grupo.

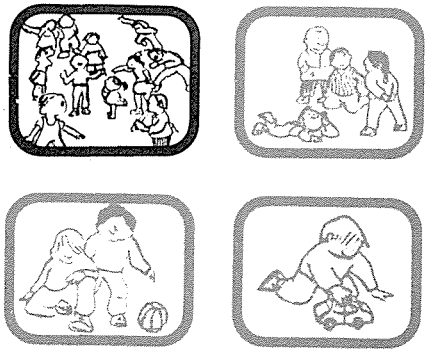
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



NOCION DE CONJUNTO

94. ¿A QUIÉN CORRESPONDE?

Este juego se realiza con unos cartones que presentan una imagen de un oficio, 4 casillas blancas y cartoncillos representando objetos propios de cada uno de los oficios presentados en los cartones.

Se reparten los cartoncillos entre los jugadoresdel grupo. El director del juego escoge un cartón que coloca sobre la mesa.

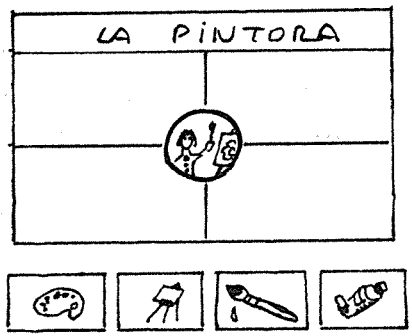
El juego consiste en colocar cada cartoncillo en una casilla blanca del cartón que indica el oficio al que pertenece el objeto dibujado en el cartoncillo. Se establece un turno de intervención de los jugadores y cada jugador puede colocar sólo un cartoncillo a la vez y si el jugador carece del cartoncillo apropiado, pasa el turno.

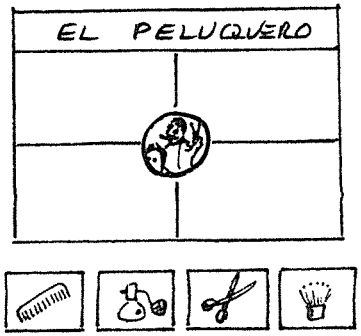
Análisis psicopedagógico

I Noción de conjunto. Agrupamientos.
Lenguaje: Incorporación de nuevo vocabulario. Asociación de ideas.
Ampliación del conocimiento del mundo exterior.
Correspondencias.

S Cooperación (completan los cartones con la colaboración de todos, nadie gana ni pierde).
Contribución a un fin común.

MATERIAL: Variedad de cartones centrales (Agricultor, pintor, productos derivados del cerdo, objetos de madera, de hierro...). Cartoncillos con elementos que se refieren a la idea principal.

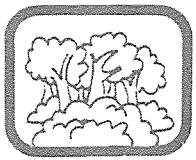


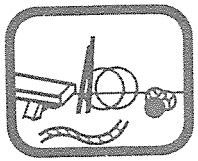


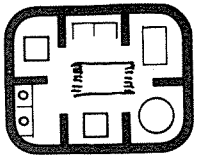
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO







TAMAÑO DEL GRUPO

95. UN MUNDO EN CADA ARO

Se colocan 4 aros grandes en el suelo formando un círculo, y cada aro simboliza un mundo (el rojo los animales, el verde las flores, el amarillo nombres de personas...). Al son de una música los jugadores corren alrededor del círculo formado por los aros. En el momento en que la música se detiene el director de juego dice rápidamente *«verde»,* todos los jugadores se introducen en el aro verde y dicen en alto objetos que pertenezcan a ese mundo (margarita, amapola...). Cuando cada participante ha nombrado un elemento, la música comienza de nuevo, salen del aro, corren alrededor hasta que se detenga la música y el director nombre otro nuevo color.

Análisis psicopedagógico

I Noción de conjunto. (Agrupamientos de clase).
Asimilación de elementos que componen los distintos universos: Aprendizaje.
Asociación (color-universo). Asimilación de colores.
Expresión y fluidez verbal: Lenguaje.
Atención.

Ps Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa (Correr).
Coordinación óculo-motriz. Motricidad fina (entrar en el aro).
Noción de direccionalidad.
Ritmo.
Reflejos.

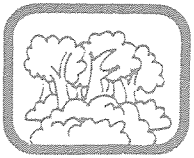
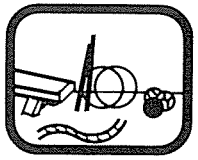
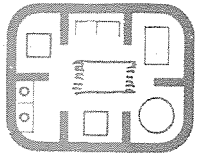
S Interacción corporal.

MATERIAL: Aros de psicomotricidad de gran tamaño.

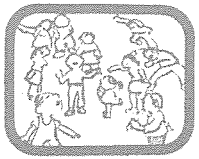
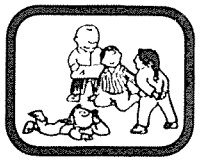
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

PENSAMIENTO LOGICO

96. CARGA Y DESCARGA

Con cinta aislante se diseña una carretera en el aula, por la que el jugador deberá conducir el camión, cargando en un extremo de ella y descargando en el otro. Al conductor (rol rotativo) se le muestran unas tarjetas que simbolizan una serie de atributos de los bloques lógicos que ha de cargar el camión (forma, color, tamaño, grosor o la negación de estos atributos).

Después de decodificar esta información, selecciona los bloques que se ajustan a los códigos dados por el otro jugador. Estos, se cargan en el camión y se transportan al otro lado, en el que se verifican las características o cualidades de la carga.

Análisis psicopedagógico

I Pensamiento lógico.
Función simbólica (decodificación de símbolos).
Noción de conjunto.
Lenguaje: expresión oral.
Función verificativa.
Discriminación y clasificación de atributos de los objetivos (forma, tamaño, color, grosor).

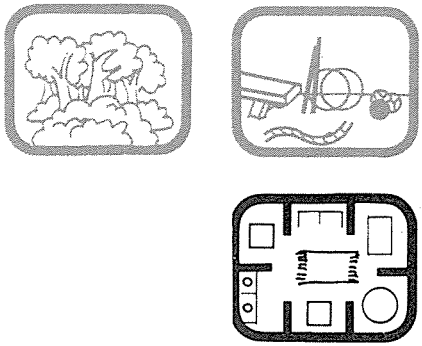
Ps Motricidad gruesa.
Percepción visual.

MATERIAL: Cinta aislante, bloques lógicos, camión, tarjetas plastificadas de simbolización de atributos.

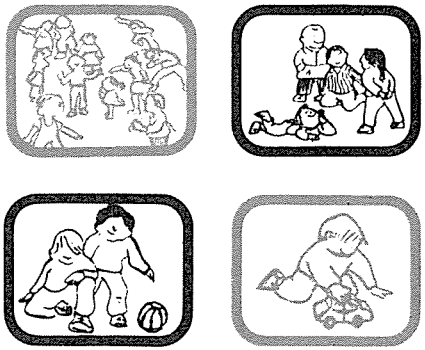
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



97. INVENTA UNA SERIE

Los jugadores se reparten las piezas de los bloques lógicos, uno se queda con las rojas y el otro con las amarillas. El jugador 1 construye una serie con sus fichas rojas y el jugador 2 siguiendo el mismo criterio lo hace con sus fichas amarillas.

Luego se intercambian los roles, y el jugador que imitaba la serie del compañero, ahora inventará una y el otro realizará su correspondencia.

Análisis psicopedagógico

I Pensamiento lógico.
Correspondencias (en función de diversos criterios, grande, pequeño, triángulo, círculo...
grueso, delgado...
Seriaciones.
Atención.
Creatividad (invención de figuras).

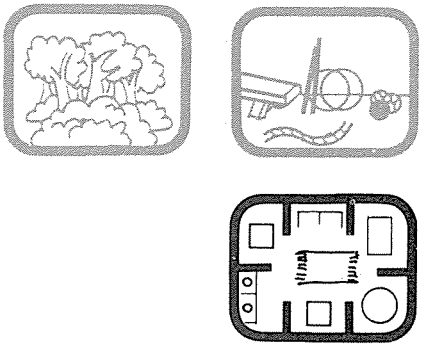
Ps Percepción visual.

MATERIAL: Bloques lógicos.

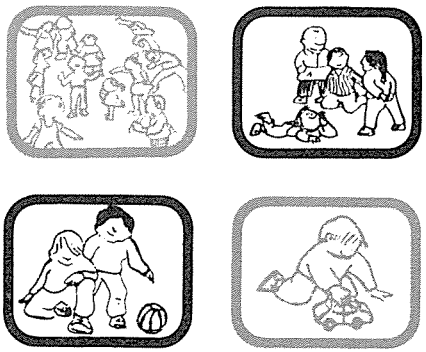
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



98. JUEGO DE DADOS

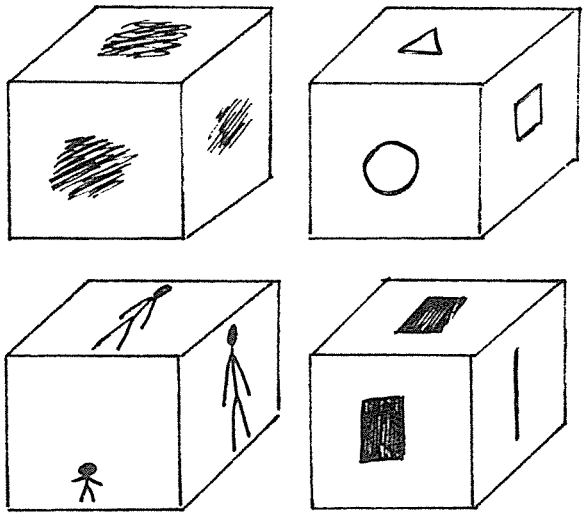
Los jugadores se ponen alrededor de una mesa. Sobre ella una caja con un conjunto de bloques lógicos y cuatro dados en cada uno de los cuales se representa un atributo (1. Formas; 2. Tamaños; 3. Colores; 4. Grosor). Se lanzan uno a uno y se busca en la caja el bloque que tiene las cuatro características señaladas por los dados. Si el jugador tiene dificultad para localizar el bloque adecuado es ayudado por sus compañeros. Después lanza los dados el segundo jugador y así sucesivamente.

Análisis psicopedagógico

I Pensamiento lógico.
Función simbólica. Decodificación de símbolos.
Discriminación y selección de objetos en función de sus atributos.

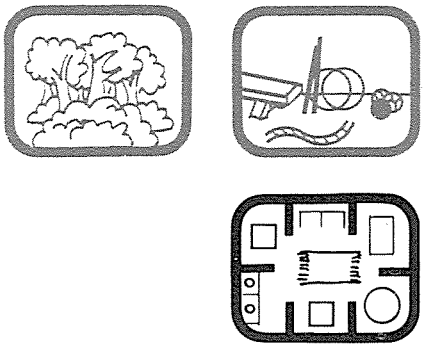
Ps Interacción grupal.
Relaciones de ayuda: Cooperación.

MATERIAL: Bloques lógicos. Dados.

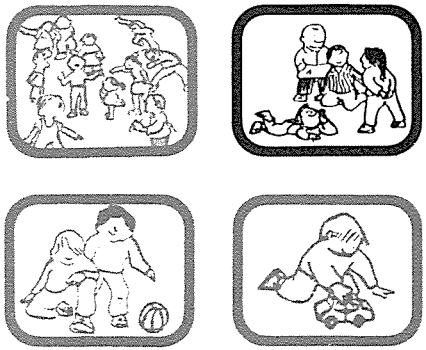


EDAD

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



99. CAJAS DE CLASIFICACION

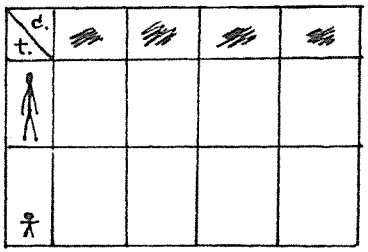
El jugador ha de ir clasificando e introduciendo en cada compartimento los bloques con las cualidades simbolizadas, de entre un montón de bloques lógicos que se le entregan.

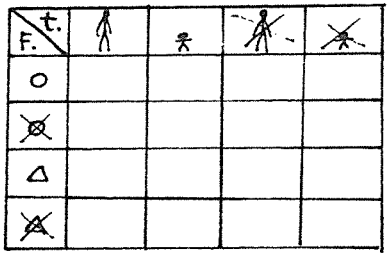
Análisis psicopedagógico

I Pensamiento lógico (semejanzas y diferencias en las propiedades de los objetos).
Agrupación de clase (conjuntos).
Observación, atención.
Decodificación de símbolos: Función simbólica.
Combinatoria.

MATERIAL: Cajas de clasificación. Bloques lógicos.

NOTA: Es útil tener varias cajas de clasificación en el espacio de juego didáctico. En el ciclo inicial se pueden sustituir por cartulinas en las que se representan variados productos cartesianos.

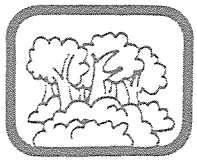


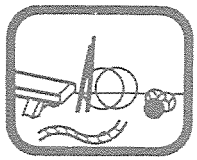


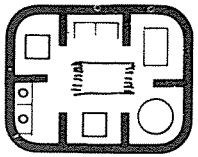
EDAD

3 4 5 6 7 8

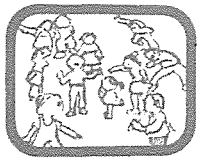
ESPACIO DE JUEGO

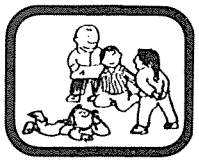






TAMAÑO DEL GRUPO





100. SERPIENTES

El juego consiste en formar serpientes con los bloques lógicos en número de 4 ó 5 niños, cada uno de los cuales tiene en su mano un grupo de bloques que se han repartido previamente.

Se pueden construir serpientes con los bloques de forma que los bloques consecutivos presenten una, dos, tres o más características semejantes (o diferentes). Cada jugador, por orden, va añadiendo una pieza a la serpiente si tiene un bloque de las características que se requieren (1, 2 ó 3 atributos semejantes o diferentes de tamaño, color, grosor o forma).

- Variante: Construir serpientes ordenadas por colores, por tamaños, en función de una forma dada...

Análisis psicopedagógico

I Pensamiento lógico: Reflexión sobre las propiedades de los objetos (semejanzas-diferencias).
Pensamiento abstracto.
Ordenación y agrupamiento de clase (variante).

Ps Percepción visual.

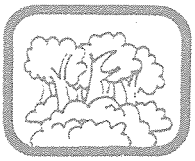
S Interacción cooperativa.

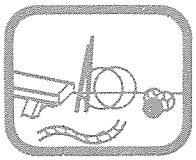
MATERIAL: Bloques lógicos.

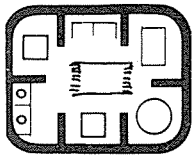
EDAD

3 4 5 6 7 8

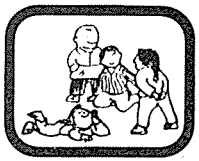
ESPACIO DE JUEGO







TAMAÑO DEL GRUPO



101. LA LOTERIA

Se reparten los bloques lógicos entre los jugadores y se pone en el centro un reloj (círculo de cartón, que tiene simbolizados atributos de los bloques). El primer jugador mueve la aguja del reloj que cae en una porción determinada. Cada jugador, por turno, debe colocar, si los tiene, bloques que reúnan las características señaladas por el reloj, en el exterior y frente a la porción señalada por la aguja. Cuando ningún participante tiene bloques para poner en esa porción, se vuelve a hacer girar la aguja.

Análisis psicopedagógico

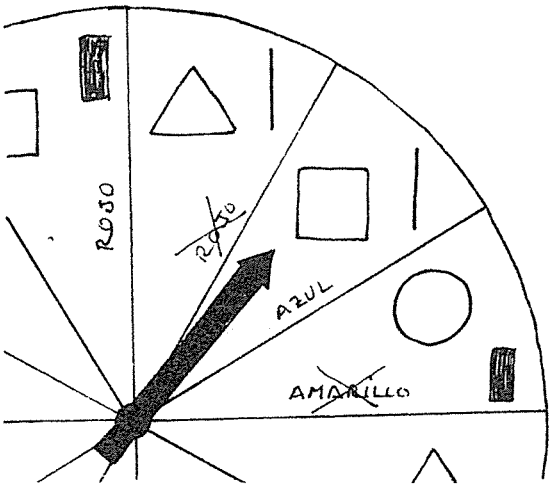
I Pensamiento lógico-matemático.
Función simbólica: Decodificación de símbolos.
Atención, observación de atributos de los objetos.

Ps Percepción visual.

S Interacción grupal.

MATERIAL: Bloques lógicos. Cartulina (Construcción de un reloj. Plastificarlo).

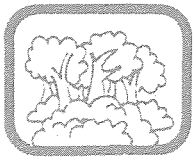
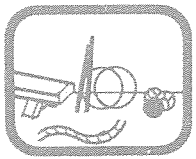
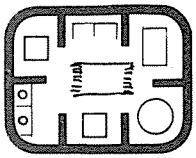
NOTA: A los 5 años con ayuda del maestro o simplificado.



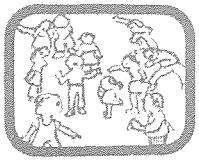
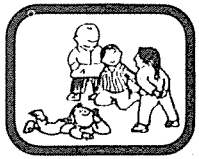
EDAD

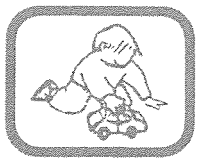
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



PENSAMIENTO LOGICO

102. EL BLOQUE MISTERIOSO

El maestro muestra varios bloques lógicos a los niños (el número dependerá de la edad) de diferentes formas, tamaños, colores y grosores. Después de haber mencionado diferencias y semejanzas en relación a estos atributos, todas las piezas se quedan en una bolsa. De ellas el maestro coge una y la oculta en su bolsillo.

El juego consiste en que los niños adivinen que bloque es, formulando preguntas sobre sus características, que sólo pueden ser contestadas con «Sí» o «No».

Análisis psicopedagógico

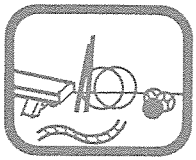
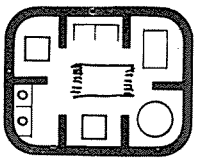
I Razonamiento lógico-matemático (pregunta, recoge información, discrimina, selecciona).
Memoria auditiva inmediata.
Formulación y verificación de hipótesis. Proceso deductivo.
Expresión y comprensión oral: Lenguaje.

MATERIAL: Bloques lógicos. Bolsa.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

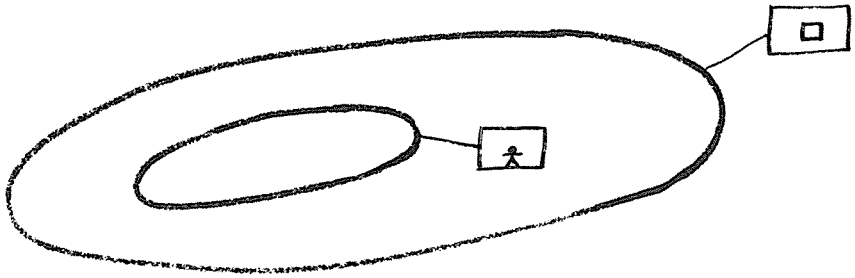
103. DIAGRAMAS DE VENN

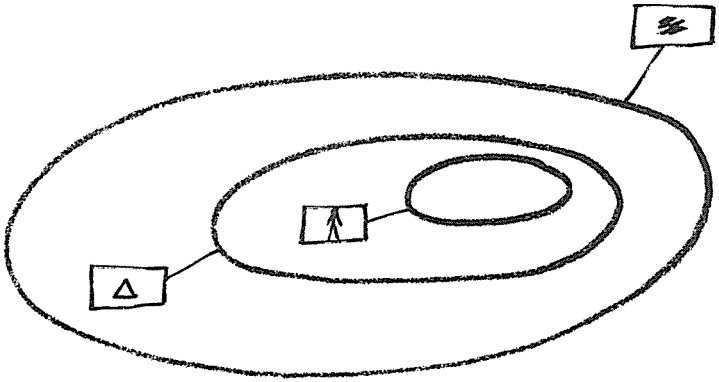
Análisis psicopedagógico

I Pensamiento lógico matemático: Conjunto, unión, intersección, subconjunto, complementario, vacio.

Ps Coordinación oculo-manual.

MATERIAL: Aros. Bloques lógicos. Símbolos (tarjetas).

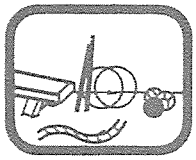


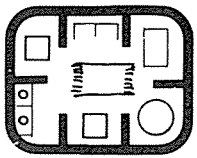


EDAD

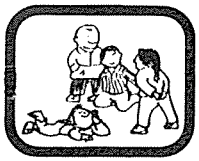
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO





TAMAÑO DEL GRUPO

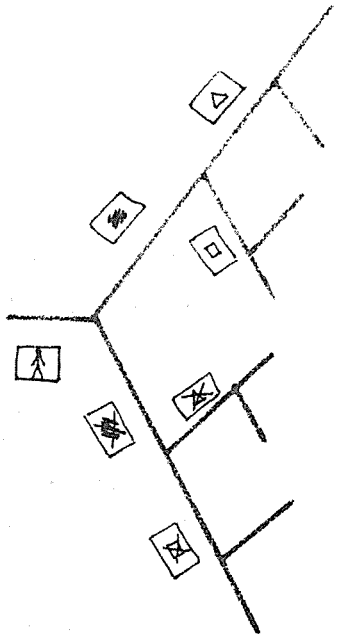


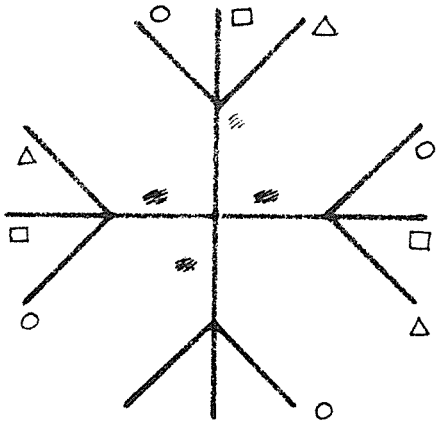
104. DIAGRAMAS DE ARBOL

Análisis psicopedagógico

I Razonamiento lógico. Pensamiento abstracto (semejanzas y diferencias).

MATERIAL: Cartulina (diseño gráfico). Bloques lógicos. Símbolos (tarjetas).

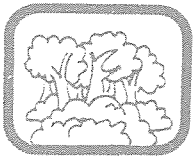


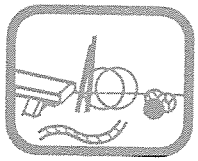


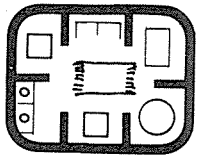
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO







TAMAÑO DEL GRUPO

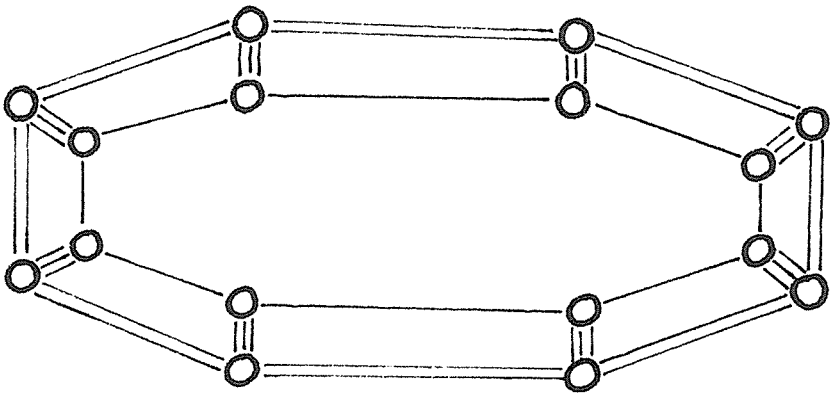
105. ANFITEATRO

El juego consiste en colocar bloques lógicos en todos los lugares donde hay un círculo. El número de líneas de unión simboliza el número de diferencias y semejanzas entre contiguos.

Análisis psicopedagógico

I Razonamiento lógico no verbal: Pensamiento abstracto. Observación de los atributos de los objetos (semejanzas y diferencias), y ordenación en función de los mismos.

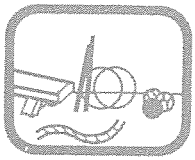
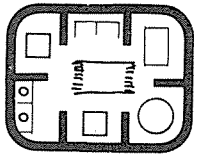
MATERIAL: Cartulina (diseño gráfico). Bloques lógicos.



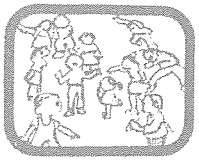
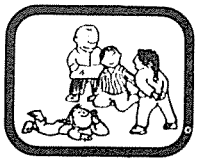
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

106. TABLAS DE ATRIBUCION

Los jugadores se colocan por parejas con los bloques lógicos y con las tablas de atribución.

El jugador 1 elige un bloque al azar y el jugador 2 debe marcar con una «×» las características de ese bloque en la tabla de atributos.

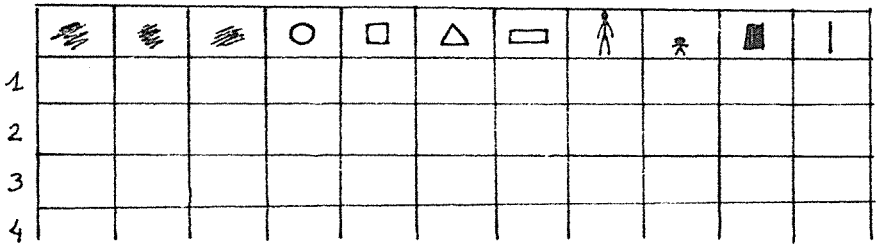
Después lo verifican conjuntamente e invierten roles. Cuando se hayan familiarizado con el juego, se puede invertir la estructura del mismo. Se les da la tabla con las «×» marcadas y tienen que buscar entre los bloques los que tienen esas características.

Análisis psicopedagógico

I Razonamiento lógico: Atributos de los objetos: Representación gráfica abstracta.
Pensamiento reversible (combinar los dos juegos estimula la reversibilidad del pensamiento).
Función verificativa.
Combinatoria.

S Juego de asociación. Colaboración.

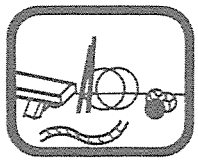
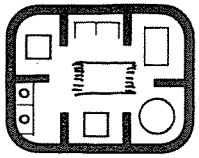
MATERIAL: Tablas de atribución. Bloques lógicos.



EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

EXPERIENCIAS FISICAS: FLOTACION E INMERSION

107. NENÚFARES EN PRIMAVERA

Usando un vaso como plantilla se dibuja un círculo sobre papel secante, después se traza otro círculo concéntrico que tenga el doble de diámetro que el anterior usando un plato pequeño como plantilla (los de mayor edad lo pueden hacer con un compás). Después se dibuja una línea quebrada en forma de estrella de 6 puntas entre los dos círculos y se recorta siguiendo dicha línea. Más tarde se doblan hacia adentro las puntas de la estrella y parecerá un capullo a punto de abrirse. Si lo introducimos en un plato con agua observaremos que el nenúfar se abre y permanece flotando un tiempo y luego se hunde (cuanto más poroso sea el papel secante empleado más rápido se hunde). Además podemos colorar el agua del plato con pintura de acualeras y obtener nenúfares de distintos colores.

Análisis psicopedagógico

I Experiencias físicas de flotación e inmersión.
Experiencias de coloración.

Ps Coordinación óculo-manual. Motricidada fina.

MATERIAL: Papel secante, un plato, un vaso, agua, colorantes.

EXPERIENCIAS FISICAS: FLOTACION E INMERSION

108. RESCATE DEL SUBMARINO

Al introducir un huevo en un frasco con agua se observa que se hunde rápidamente y el juego consiste en rescatar el submarino hundido.

Ello se realiza disolviendo progresivamente cucharadas de sal en el agua y observando que el submarino comienza a elevarse y se detiene entre dos aguas. Ello sucede porque el agua salada es más densa que el agua dulce.

Análisis psicopedagógico

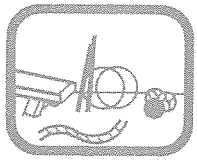
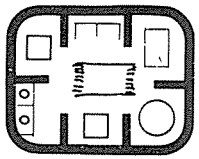
I Experiencias físicas: Flotación e inmersión.
Experiencias con la densidad del agua.
Observación, atención.

MATERIAL: Sal, cuchara, huevo, frasco de cristal con agua.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

JUEGOS SOCIALES

EL GRUPO Y SU PROCESO COMO EJE DEL TRABAJO EDUCATIVO

Tres referencias sobre el grupo, su proceso y su incidencia en lo educativo:

I. La clase es un grupo en un proceso de desarrollo, y porque éste es algo mucho más complejo que la suma de individuos hay que tener en cuenta los elementos o fuerzas que constituyen su entramado. Algunas de éstas son: las características personales de sus miembros (físicas, de edad...) la historia del grupo, los fines que persigue, el modo cómo organiza, la identidad que tiene cara al exterior, las actividades que desarrolla, las relaciones afectivas entre sus miembros, el grado de satisfacción o insatisfacción...

II. Todo grupo de trabajo, y la clase es un grupo de trabajo cuyo producto es el aprendizaje, atraviesa etapas evolutivas que lo constituyen en grupo maduro. El desarrollo grupal aumenta la potencia educativa mejorando tanto el aprendizaje como las relaciones interpersonales. La clase como grupo maduro mejora:

    1. El aprendizaje de contenidos porque elimina el miedo a los compañeros, evitando la utilización de defensas negativas, porque los alumnos se hacen más activos promoviéndose el aprendizaje al incrementar la interacción social.

    2. Las relaciones sociales, porque se satisfacen, tanto las necesidades intelectuales como las afectivas.

III. Las etapas del desarrollo grupal no se excluyen, se mezclan. Tienen una evolución secuencial y a la vez cíclica. No tienen un tiempo prefijado porque dependen de las características de cada grupo. El educador tiene un papel de vital importancia en la facilitación de la evolución grupal, de la que se pueden señalar a grandes rasgos 5 etapas:

1. *Etapa de orientación.* Los miembros del grupo no se conocen y tienen las normales ansiedades iniciales ¿qué haremos? ¿cómo me recibirán? Es el momento de estímular juegos de presentación que promuevan el conocimiento de los miembros entre sí.

2. *Etapa de establecimiento de normas.* Progresivamente el grupo aprende a escucharse y responderse, a cooperar, sus miembros dan y reciben ayuda, contribuyendo a fines comunes. Ahora el educador puede estimular juegos que generen en el grupo escucha atenta a los demás, relaciones de ayuda, cooperación.

3. *Etapa de solución de conflictos.* Cuanto más abierta y directa es la comunicación en un grupo, con más facilidad afloran los conflictos. Es el momento de facilitar, a través de juegos, que los miembros del grupo desarrollen técnicas para buscar soluciones ante estas situaciones conflicto.

4. *Etapa de cohesión.* Se observa el sentimiento de identidad grupal, los miembros funcionan eficaz y creativamente, tanto en el aprendizaje como en la satisfacción de sus necesidades afectivas. El grupo ha alcanzado madurez en su proceso de crecimiento y los miembros cooperan en lugar de competir.

5. *Etapa de disolución del grupo.* A mayor evolución alcanzada por un grupo, mayores vínculos entre sus miembros, y más penosa resulta la separación. El educador puede ayudar este proceso de separación promoviendo juegos como el intercambio de regalos que facilitan este proceso.

109. EL GESTO

Los miembros del grupo se colocan en círculo y cuando les parece bien, de forma ordenada, salen al centro y dicen su nombre al mismo tiempo que realizan un gesto (que le guste, que sea divertido, que le represente por algo...) luego vuelven al círculo y así hasta que se hayan presentado todos.

Después se les puede proponer cantar una canción, seleccionando una que conozcan todos los miembros del grupo.

• Variante: Este es mi amigo. Los jugadores se sientan en círculo con las manos unidas. Uno comienza presentando al compañero de su izquierda diciendo: *«este es mi amigo (nombre del compañero)»* y cuando dice el nombre levanta la mano de su compañero. Así sucesivamente hasta que todos queden presentados al grupo.

Análisis Análisis psicopedagógico

S Presentación: Estimula el conocimiento inicial entre los miembros del grupo.
Cantar juntos es una técnica unificadora que facilita el sentimiento de pertenencia al grupo.
Interacción positiva (variante).

Ps Expresión espontánea de la personalidad a través del gesto.

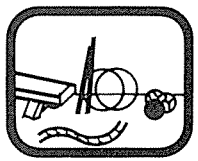
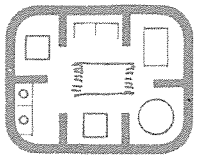
I Aprendizaje de los nombres de los compañeros

A Descarga de tensiones (canción).
Expresión afectiva.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

PRESENTACION

110. TE PRESENTO A MI COMPAÑERO

En este juego; se reunen por parejas los participantes, cada miembro tiene un minuto para contar al otro como se llama, que cosas le gustan, cuales le desagradan... o lo que ellos quieran para facilitar el conocimiento de sí mismo al otro.

Después de presentarse por parejas, se reunen en gran grupo y cada miembro de la pareja presenta al otro al resto de los compañeros.

- Variante: Otros juegos de presentación: 1. Presentarse con marionetas; 2. Decir el nombre y después el animal que más le gusta, el que menos le gusta y porqué.

Análisis psicopedagógico

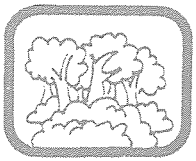
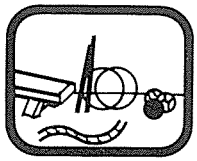
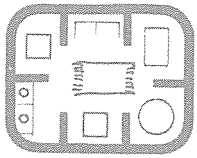
S Presentación: Conocimiento inicial entre los miembros del grupo.
Comunicación.
Escucha atenta al compañero.

I Atención.
Memoria.
Lenguaje: Expresión y comprensión.
Descentramiento egocéntrico: Presentación de otro.

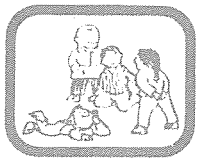
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



111. TARJETA DE VISITA Y CADENA DE NOMBRES

Cada jugador pone su nombre en un folio, y al lado un dibujo que le represente en algo. Después el jugador n.º 1 muestra su tarjeta al grupo y dice *«me llamo... y he dibujado... en mi tarjeta de visita»*. El n.º 2 dice el nombre y el dibujo que ha elegido para representarle, el n.º 3 dice el nombre del n.º 1 y del n.º 2, después de su nombre, el n.º 4 dice el nombre del primero, segundo y tercero... y así sucesivamente hasta el último jugador que nombra todos los nombres de sus compañeros y posteriormente se presenta a sí mismo.

Análisis psicopedagógico

S Presentación: Conocimiento inicial entre los miembros del grupo.
Interacción grupal.
Escucha activa.

Ps Coordinación óculo-manual. Motricidad final.

I Representación simbólica.
Memoria auditiva inmediata.
Aprendizaje de los nombres de los compañeros de grupo.

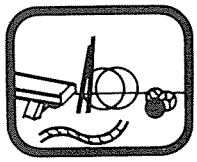
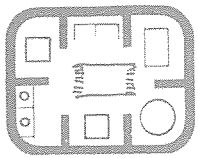
A Expresión de la personalidad: Proyección del mundo interno en el dibujo.

MATERIAL: Folios y lápices.

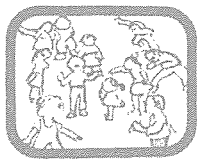
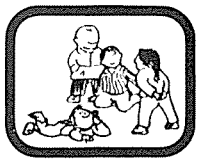
EDAD

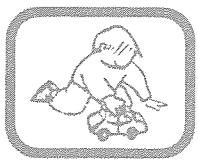
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



ESCUCHA ATENTA AL OTRO

112. SIMON DICE

Los jugadores se ponen en fila; todos miran a Simón, que está frente a ellos. Cuando el jugador que representa a Simón, dice: *«Simón dice dar un paso hacia adelante»* los jugadores dan un paso adelante, pero cuando no expresa *«Simon dice»* y simplemente da la orden «levantar el brazo izquierdo» los jugadores no han de atender la orden.

El que ejecuta la orden cuando Simón da ésta sin señalar *«Simón dice...»* cambia el rol con Simón.

Análisis psicopedagógico

S Escucha atenta a las órdenes de otro (escuchar y responder).

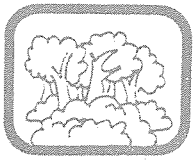
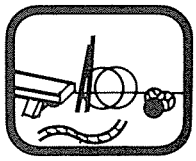
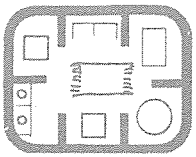
Ps Noción del esquema corporal.
Orientación espacial.

I Atención, concentración.
Discriminación verdad-mentira a través de la atenta escucha.
Expresión y comprensión del lenguaje oral.

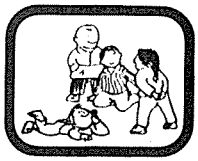
EDAD

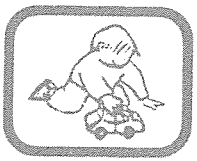
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO





113. UNA HISTORIA ENTRE VARIOS

Sentados en círculo, el primer jugador empieza a inventar una historia, aportando información inicial sobre la misma, y se detiene. El segundo, conectándose con lo expresado por el anterior, añade nuevas secuencias a la historia y así sucesivamente se va construyendo una historia o fábula entre todos los miembros del grupo. Los jugadores han de intentar que el relato tenga continuidad como si hubiera sido contado por una sola persona.

Análisis psicopedagógico

S Escucha atenta a las órdenes de otro: mejora de los hábitos de escucha.
Responsabilidad grupal.
Cooperación: contribuir a fines comunes con la aportación de todos. Anima a contribuir a tímidos y retraídos.
Comunicación intragrupal.
Genera sentimiento de pertenencia.

I Lenguaje: expresión y comprensión.
Atención
Memoria.
Creatividad. Imaginación. Fantasía.

A Actividad muy placentera, en la cual los contenidos de los relatos pueden permitir la proyección y elaboración de experiencias, deseos o fantasías peculiares en ese grupo de edad.

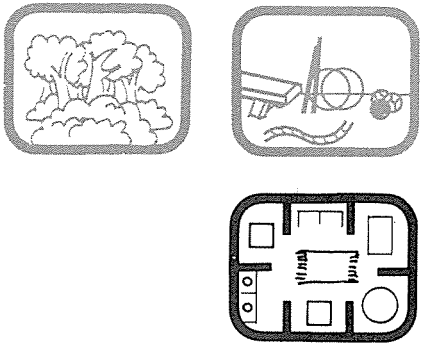
MATERIAL: Magnetofón o lápiz y papel.

NOTA: A los 5 años, el egocentrismo propio aún dificulta la escucha atenta y la conexión con las ideas del anterior; no obstante, jugarlo a esta edad estimula su capacidad de escuchar y responder al otro. Si el maestro registra la historia que se va desarrollando puede dar pie a analizar en grupo las coherencias e incoherencias de la historia, producto de la dificultad que implican estos procesos.

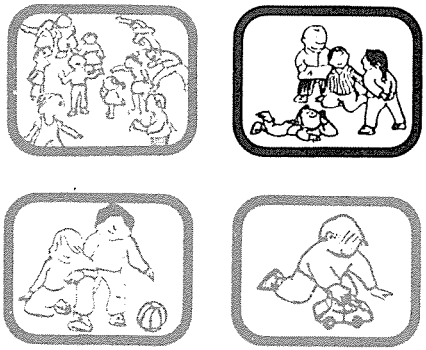
EDAD

3 4 **5** **6** **7** **8**

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



ESCUCHA ATENTA AL OTRO

114. PALABRAS ENCADENADAS

Sentados en círculo, el primer jugador comienza diciendo una frase y rápidamente el segundo jugador construye otra frase, la cual debe de empezar con la última palabra de la frase anterior; el tercer jugador partiendo de la última palabra dicha por el segundo inventa otra frase y así sucesiva y rápidamente.

- Variante: Comenzar la frase partiendo de la última sílaba de la frase del jugador anterior (con niños de 8 años).

Análisis psicopedagógico

S Estructura la escucha atenta al otro: mejora hábitos de escucha.
Estimula la interacción y la colaboración.

I Lenguaje: expresión espontánea.
Comprensión.
Vocabulario.

Fluidez verbal.
Atención.
Memoria.
Creatividad, imaginación (los juegos de palabras conducen a la poesía).

A Placer al obtener rimas, ocurrencias... que provocan risas, fomentando el sentido del humor.
Jugar con las palabras es despojarlas de su peso; (no es infrecuente que surjan temáticas que producen miedo (fantasmas) o temas prohibidos que emergen desde los deseos prohibidos.

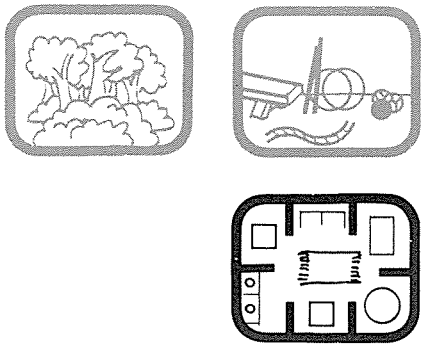
MATERIAL: Magnetofón o lápiz y papel.

NOTA: El juego debe ser rápido y puede ser interesante grabar o tomar nota de la producción. Leerla o escucharla después provoca gran hilaridad. En preescolar se puede jugar de forma simplificada.

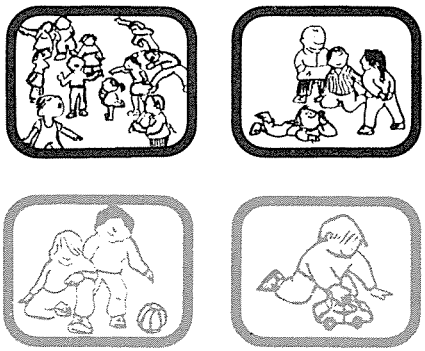
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



115. FOTOLENGUAJE

Con una foto o imagen poco estructurada, es decir difusa, cada jugador comunica al grupo qué ve en ella, qué piensa acerca de ella y qué siente en relación a esta imagen.

• Variante: El maestro escribe una frase y los jugadores comentan qué les sugiere, que experimentan y qué les recuerda (con niños de ciclo inicial).

Análisis psicopedagógico

S Mejora los hábitos de comunicación individual y de grupo.

Ps Percepción visual.

I Lenguaje: expresión.
Comprensión (de las narraciones de los compañeros).
Estructuración del lenguaje: organización del pensamiento.
Atención.
Creatividad, imaginación.

A Pyecciónyección de la personalidad: deseos,fantasías, temores, experiencias difíciles...

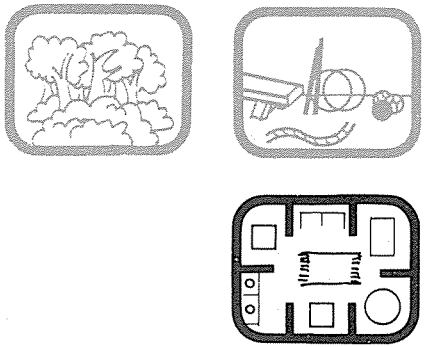
MATERIAL: Imágenes difusas, poco estructuradas, que den pie a la imaginación.

NOTA: De forma más simple se puede jugar con niños de menor edad (3 y 4 años).

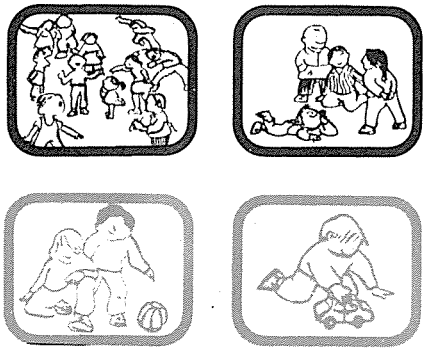
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



116. ABRAZOS MUSICALES

Mientras suena una música animada, los niños saltan por el aula. Cuando ésta se detiene (el maestro la interrumpe) cada niño debe dar a algún compañero un fuerte abrazo. Después la música continúa y los niños de nuevo siguen saltando por el aula, hasta que la música se vuelve a parar y abrazan a otro compañero cercano.

- Variante: Pueden seguir danzando abrazados por parejas y en la segunda ronda se abrazan cuatro, y en la tercera ocho y así hasta que al final del juego todos los niños se funden en un abrazo gigantesco.

- El Chicle: Cada jugador es un trocito de chicle pegajoso que bota al ritmo de «ñam ñam». Cuando saltan si tocan a otro quedan pegados hasta que forman una gigantesca pasta de chicle botando todos a la vez.

Análisis psicopedagógico

S Experiencia armónica de todo el grupo unido.
Ser abrazado estimula el sentimiento de aceptación (ser digno de ser querido y ser valioso) y el de pertenencia a un grupo, sentimientos que promueven la alta autoestima.
Integración grupal. Este juego es particularmente valioso para promover la integración social de niños con dificultades de interacción, tímidos, introvertidos, aislados.
Contacto corporal armonioso con los otros.

Ps Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Percepción auditiva y ritmo.

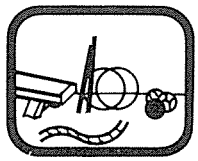
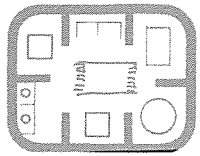
A Placer promovido por el interjuego de música y movimiento.
Descarga de tensión (saltos, botes por el aula).
Expresión de sentimientos positivos hacia los compañeros (el niño que es querido aprende a querer).

MATERIAL: Magnetofón y cassette.

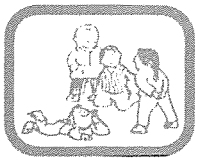
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



117. DANZA INDIA

Los jugadores se colocan en fila india, uno detrás del otro. Siguiendo al jefe indio que va el primero de la fila van describiendo un círculo, luego dos, formando un ocho, para terminar en un sólo círculo...

Los brazos y la cabeza se elevan hacia el cielo y luego bajan hacia abajo, y al mismo tiempo entonan una canción india (A hav ja la maquisqui ormar chiviri ma homa...). Esta representación de danza india se torna más divertida cuando se acompaña con golpes de tambor.

Análisis psicopedagógico

S Integración grupal: interacción positiva.
Experiencia armónica de todo el grupo unido.

Ps Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Esquema Corporal.
Respiración: actividad valiosa en dificultades de fonación.
Percepción visual.

I Atención al movimiento de otro.
Imitación.
Simbolización: «como si».

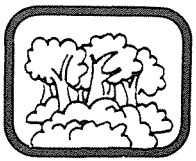
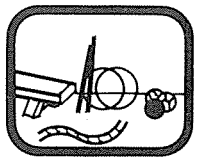
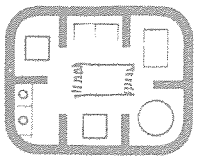
A Descarga de tensiones a través del movimiento y de los sonidos onomatopéyicos).

NOTA: Con niños de corta edad, el educador hace de jefe indio. A las 3 danzas en círculo y a medida que evoluciona la edad ir complejizando las figuras. A los 6 años el rol de jefe es rotativo entre los niños del grupo.

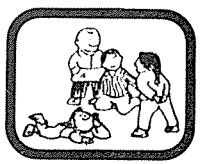
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



118. CANCIONES Y RONDAS

Cantar en grupo es una valiosa experiencia de integración y unificación del grupo. Mencionaremos algunas canciones o rondas populares que se escuchan en los grupos infantiles:

— El Corro de la Patata.
— El Patio de mi Casa.
— Tengo una Muñeca.
— Cu-cú cantaba la Rana.
— Mambrú se fue a la guerra.
— Al Jardín de la Alegría.
— Estaba el Señor Don Gato.

Análisis psicopedagógico

S Integración social: experiencia de cohesión-unificación del grupo: Sentimiento de pertenencia.
Experiencia armónica de todo el grupo unido.

Ps Desarrollo motor por los movimientos que implican estas rondas que en muchas ocasiones son danzadas.

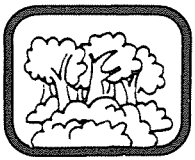
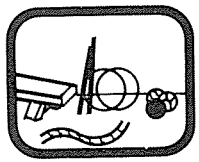
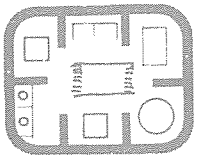
I Lenguaje: Expresión.
Memoria.

A Estimula la descarga de tensiones y posterior relajación.

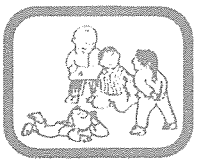
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



119. EL CORRAL

Los jugadores se agrupan por parejas y cada pareja elige al animal que representará (cada pareja un animal diferente).

Después se les vendan los ojos y se mezclan unos con otros andando a cuatro patas. Deberán encontrar a su pareja emitiendo y tratando de localizar el sonido que produce el animal que representan, hasta que todas las parejas se reúnan de nuevo.

Análisis psicopedagógico

S Interacción social: juego de asociación.

Ps Coordinación dinámica global: motricidad gruesa.
Percepción y discriminación auditiva.

I Correspondencias. Concepto de «par».
Expresión Preverbal (imitación de sonidos de animales).

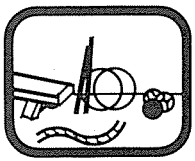
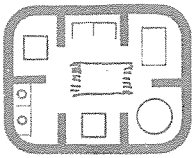
MATERIAL: Cinta de cassette con sonidos de animales.

NOTA: Es interesante que como introducción al juego escuchen en vivo o en cinta magnetofónica diversos sonidos que producen los animales.

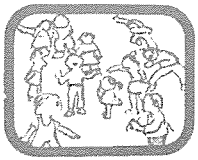
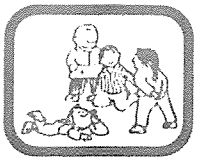
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

120. EL MURO

Se delimita un espacio de juego al aire libre y en el centro de éste, se trazan dos líneas paralelas de 3 ó 4 metros de distancia entre ambas que representarán el muro, dentro del cual se coloca el guardián (jugador elegido por sorteo).

Todos los jugadores se colocan a un lado del muro e intentan cruzar al otro lado sin ser cazados por el guardián.

Cada vez que el guardián caza a algún jugador éste se convierte en su ayudante.

Análisis psicopedagógico

S Estimula las interacciones y la sociabilidad.
Dar y recibir ayuda.

Ps Coordinación dinámica global: motricidad gruesa.
Rapidez de movimeinto, reflejos.
Noción de velocidad.

I Descentramiento cognoscitivo (roles).

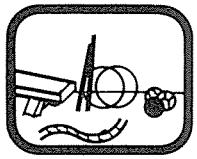
A Placer de escapar del perseguidor.
Placer de convertirse en perseguidor y atrapar a otros.

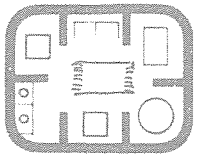
MATERIAL: Tiza.

EDAD

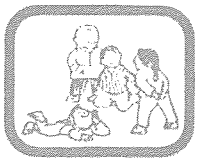
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO





TAMAÑO DEL GRUPO



121. CABALLOS Y CABALLEROS

Los jugadores se reparten roles por parejas, unos son caballos y otros son caballeros.

El juego consiste en que cada caballero encuentre a su caballo y cada caballo tenga su caballero. Después de haber trotado y de haberse mezclado por el aula, cambian los roles.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación. Juego asociativo.

I Asociación: correspondencias caballo-caballero.
Función simbólica («como si...»).

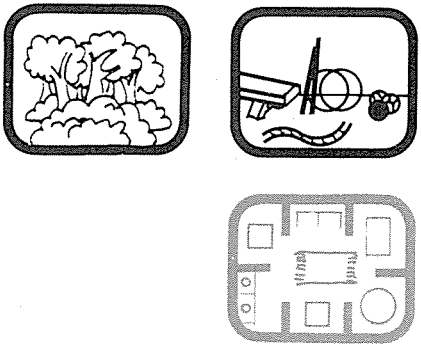
Ps Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Contacto corporal
Expresión preverbal.

A Descarga de tensiones.
Placer en el movimiento.

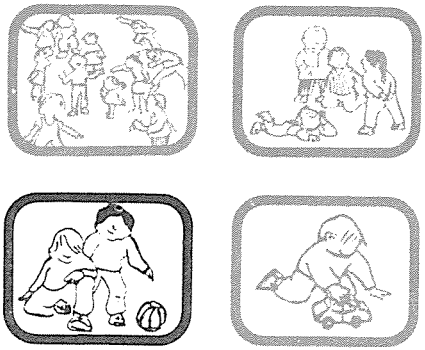
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



122. CONTROLA TU RISA

Es un juego de parejas, en el que los jugadores se ponen uno frente a otro e intentan hacer reir al compañero.

El jugador A gesticula, distorsiona el rostro intentando que resulte divertido, sorprenda y haga reir al jugador B, que trata de mantenerse serio y controlar la risa pese a los aspavientos del otro.

Cuando B se ríe ante los gestos del compañero, intercambian los roles y es éste el que intenta hacer reir a A.

Análisis psicopedagógico

S Interacción social positiva.

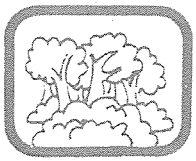
Ps Control motor facial.

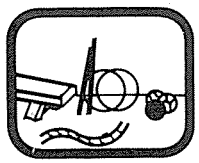
A Control emocional.
Placer (que se expresa en la risa).

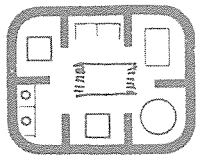
EDAD

3 4 5 6 7 8

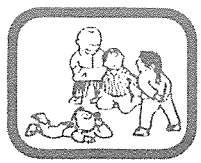
ESPACIO DE JUEGO







TAMAÑO DEL GRUPO



123. LAS CUATRO ESQUINAS

Es un juego para 5 jugadores que se juega en un espacio con 4 puntos singulares (4 árboles, 4 piedras...), que son con las cuatro esquinas... Cada jugador se coloca en una esquina y hay uno que *se la queda* en el centro y que debe intentar coger una esquina vacía cuando los demás estén cambiando de esquina.

El que se queda sin esquina pasa al centro.

Análisis psicopedagógico

S Interacción social.
Observar al otro: atender las pistas que indiquen la intención de cambios en los compañeros.
Individuación: protección de un territorio personal.
Aprendizaje de reglas (normas del juego).

Ps Coordinación dinámica global: motricidad gruesa.
Rapidez, velocidad, reflejos.

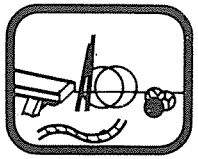
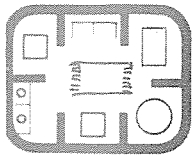
I Atención, observación de las acciones de otros.

NOTA: Si no se dispone de un espacio natural adecuado se pueden marcar con tiza las 4 esquinas sobre el suelo.

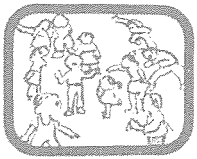
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



INTERACCION

124. EL DISPARATE

Los jugadores se sientan en corro. El primero susurra al oído del compañero que tiene a su derecha una frase, pero dicha a gran velocidad. El receptor, con lo que entendió, transmite el mensaje al compañero siguiente y así sucesivamente hasta el final.

Cuando la frase llega al último jugador, éste la dice en voz alta y el primero dirá cual fue la frase inicial que envió.

Después el jugador número 2 comienza de nuevo inventando una frase y susurrándola al oído del siguiente.

Análisis psicopedagógico

S Estimula la interacción y participación de los niños sin verse sometidos a ninguna presión, porque el juego no exige ningún resultado, no involucra metas de logro y dominio.

Ps Discriminación auditiva.
Inhibición de la intensidad de la voz.
Noción de direccionalidad.

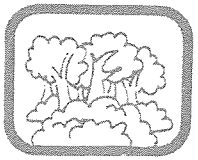
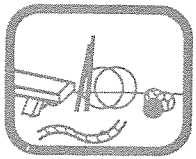
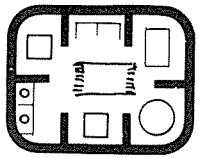
I Función verificativa.

A Placer en las deformaciones producidas, las diferencias entre la frase inicial y la resultante provocan gran hilaridad entre los participantes.

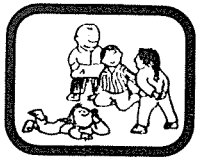
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



125. LOS DESPROPOSITOS

Los jugadores se hacen preguntas y se responden al oído. Sentados en círculo, el primer jugador le dice al que tiene a su derecha «¿para qué sirve el sombrero?» y este responde «para ponérselo en la cabeza». El que contestó pregunta al siguiente «¿para qué sirve el tren?» y el siguiente responde «para viajar».

Cuando termina la ronda, el primer jugador dice en voz alta lo que le preguntó su compañero de la izquierda y lo que le respondió (a su pregunta) el compañero de la derecha, resultando los despropósitos (éste me preguntó que para que sirve el tren y éste me respondió que para ponérselo en la cabeza.

Análisis psicopedagógico

S Interacción y comunicación.

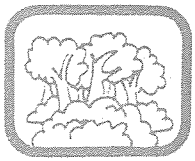
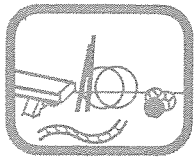
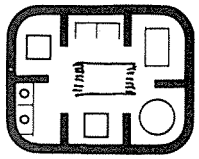
I Lenguaje: expresión oral (formulación de preguntas) y comprensión.

A Placer intenso. Provoca risa y gran hilaridad entre los participantes.

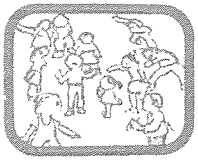
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



126. GALLINA CIEGA

Por sorteo se selecciona al jugador que representará a la Gallina Ciega. Se le vendan los ojos y los otros le preguntan *«¿Qué se te ha perdido?»,* y la gallina responde *«una aguja y un dedal».* A lo que los demás contestan *«pues date 3 vueltecitas y lo encontrarás»,* mientras echan a correr. La gallina da tres vueltas sobre sí misma y tanteando el espacio trata de encontrar a los demás, que intentarán que no les toque, aunque se acercan arriesgadamente. Cuando la gallina coge a alguien, los demás se aproximan en silencio y el que representa a la Gallina ha de intentar adivinar quién es, palpándolo con sus manos. Si adivina, cambian los roles, y el descubierto pasa a ser Gallina Ciega.

Análisis psicopedagógico

S Interacción social.
Reconocimiento táctil de los compañeros del grupo. Contacto corporal.

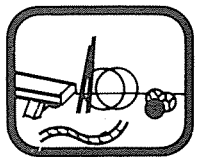
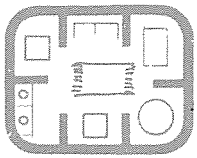
Ps Percepción y discriminación a través del tacto.
Noción de espacio y direccionalidad.

A Placer de escapar del perseguidor. Confianza en la superación de obstáculos.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

127. EL ASESINO

El educador entrega a cada jugador una papeleta doblada en 4 partes. Todas están en blanco salvo una en la que está escrita la palabra «Asesino» con la letra «A» simplemente. El niño al que por azar le toca este papel, debe de «matar» a los otros mediante un guiño de ojo, sin que el resto de los jugadores le descubra. Cuando el asesino guiña el ojo a otro, este debe de decir «muerto». Los demás jugadores han de descubrir al asesino.

Análisis psicopedagógico

S Interacción social.

Ps Contol de los gestos faciales.

I Atención activa, observación.
Rapidez, reflejos.

A Expresión simbólica de fantasías agresivas sin culpa.

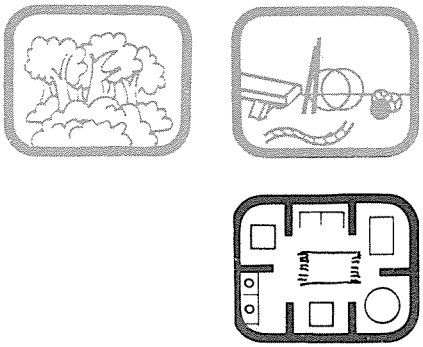
MATERIAL: papeletas.

NOTA: Se puede jugar con los pequeños preescolares utilizando otro signo que no sea guiñar el ojo.

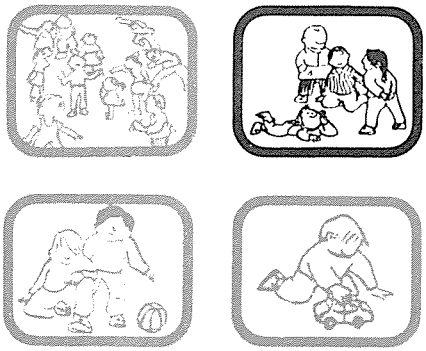
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



128. CARABI CARABA

Por sorteo uno *se la queda,* y se coloca cara a la pared, tapándose los ojos con el brazo. El resto de los jugadores se sitúa en una línea de salida a 5 ó 6 metros de la pared. Mientras el que está de espaldas dice en alto *«un, dos, tres, carabá, ba, ba»,* los otros aprovechan para avanzar hacia la pared. El que *se la queda* al terminar el estribillo se vuelve inmediatamente intentando pillar en movimiento a algún jugador; si coge a alguno moviéndose dice su nombre en alto y éste vuelve a la línea de salida. Cuando todos han conseguido llegar a la pared sin haber sido vistos, se sortea de nuevo y comienza otra ronda.

Análisis psicopedagógico

S Interacción grupal: todos participan, nadie queda fuera, no hay eliminados.
Aprendizaje de normas. Reglas del juego.

Ps Coordinación dinámica global: motricidad gruesa.
Control motor. Reflejos

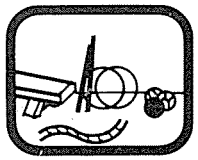
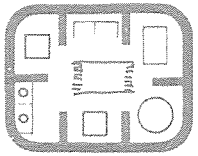
I Atención al movimiento del otro.

NOTA: El director puede pedir que avancen de distintos modos: a la pata coja, con los pies juntos...

EDAD

3 4 5 6 **7** **8**

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

129. SAQUITOS DE ARENA

Todos los jugadores se desplazan al ritmo que deseen (rápido, lento...) por el espacio del aula, portando sobre sus cabezas un pequeño saquito de arena, evitando que caiga al suelo. El maestro puede perdir cambiar de ritmo, es decir que intenten dar pequeños saltos o andar de espaldas, más despacio o más deprisa... (sobre todo con los de mayor edad).

Si el saquito cae de la cabeza al suelo, el jugador queda congelado y otro jugador, sin perder su propia bolsita, debe recoger el saquito y colocarlo de nuevo en la cabeza del compañero, que quedará descongelado y podrá seguir desplazándose por el espacio. El objetivo del juego, es ayudar a los compañeros para que se mantengan descongelados..

Análisis psicopedagógico

S Juego activo de ayuda entre compañeros: Dar y recibir ayuda, para contribuir a fines comunes (permanecer descongelados).

Ps Equilibrio, dominio del cuerpo.

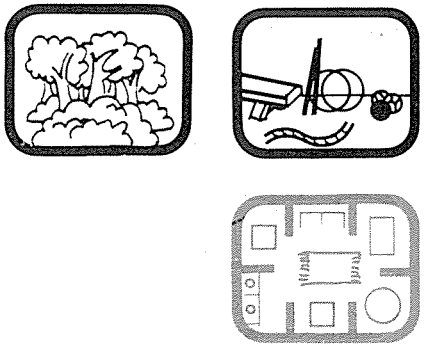
A Confianza en el uso del cuerpo.
Les produce gran placer tando dar como recibir ayuda. La observación de este juego ofrece valiosa información sobre los niños.
No es infrecuente verles provocando la caída del saquito, y esperar la ayuda de los compañeros.

MATERIAL: Saquitos rellenos de arena u otro material (arroz, legumbres...).

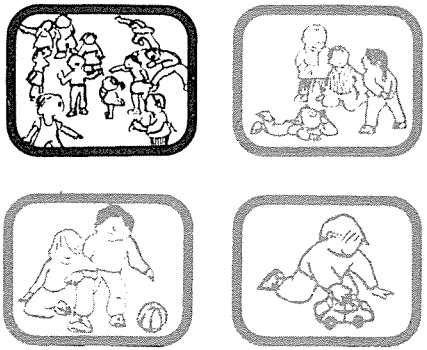
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



130. CIRCULO DE AMIGOS

Unos siete u ocho jugadores forman de pie un estrecho círculo, en el centro del cual se coloca otro jugador. El jugador del centro manteniendo su cuerpo rígido, se deja caer hacia los lados, mientras el resto le acoge con las manos empujándole suavemente en otra dirección y sin dejarle caer.

Análisis psicopedagógico

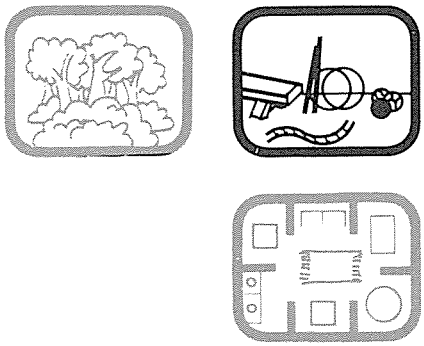
S Relaciones de Ayuda.
Desarrolla la confianza en los otros (en estrecha vinculación con la confianza de uno mismo).

Ps Experiencia kinestésica no voluntaria.

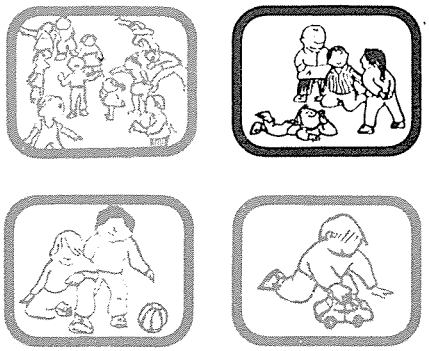
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



131. STOP

Un jugador elegido por sorteo representa al perseguidor y tiene que tocar a sus compañeros. Cuando toca a otro jugador le dice «stop» y éste queda paralizado con las piernas y brazos abiertos.

Otro compañero deberá pasar arrastrándose por debajo de sus piernas, para liberar al que está parado, pero no será fácil porque el perseguidor intentará tocarle y dejarle también parado.

El jugador que sea el cuarto en ser tocado por el perseguidor cambia de rol con éste.

Análisis psicopedagógico

S Relaciones de ayuda: realizar una acción arriesgada por liberar al compañero paralizado.

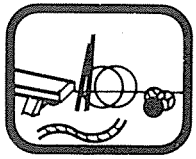
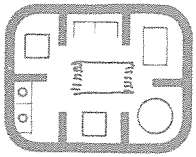
Ps Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa (carrera).

A Liberación de una situación de bloqueo con la ayuda de otro.
Placer tanto en el hecho de liberar al compañero, como de ser liberado por otros.

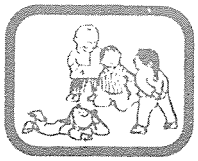
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



132. EL CIEGO

Es un juego que se realiza por parejas. Se colocan varios obstáculos en la sala de psicomotricidad u otro espacio amplio (sillas, tacos de madera...). El jugador 1 de la pareja representa a un ciego y va con los ojos vendados; el jugador 2 pone sus manos sobre los hombros del invidente y por medio de leves presiones táctiles lo va orientando y guiando su marcha por el aula facilitando que sortee los obstáculos.

Análisis psicopedagógico

S Relaciones de ayuda: dar y recibir ayuda (cooperar).
Confianza para realizar indicaciones dadas en forma no verbal (estructura confianza en el otro).
Descentramiento egocéntrico: ponerse en el lugar de otro (ser otro con dificultades de visión).

Ps Percepción de signos táctiles ligeros.
Noción de espacio y dirección.

I Atención a las indicaciones de otro.

A Experienciar sentimientos ante la falta de visión.

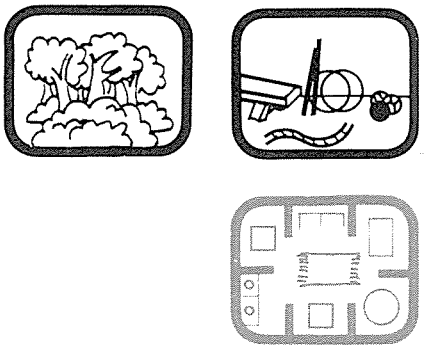
MATERIAL: Diversos objetos que serán los obstáculos.

NOTA: Invertir luego el rol del invidente y el que guía, dialogando después de terminar el juego sobre los sentimientos que se tuvieron cuando se era ciego.

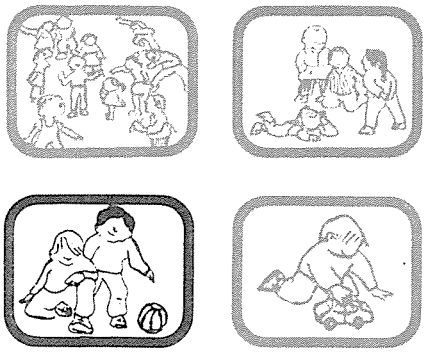
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



133. LA PESTE

El juego se inicia narrando una pequeña historia: *«ha llegado al puerto un barco procedente de oriente y en éste hay un enfermo, que al ser visto por el médico, se ha sabido que tiene la peste».*

En este juego de persecución se delimita el espacio que será la casa, en la cual la peste no puede entrar. Por sorteo un jugador representa la peste y si ésta toca a un compañero, éste se convierte en apestado y queda preso en otro espacio que representa la casa de la peste, hasta que otro jugador consiga introducirse en ella y burlando a la peste, libere al compañero.

- Variante: El jugador tocado por la peste en tercer lugar, intercambia el rol con el jugador que la representaba.

Análisis psicopedagógico

S Relaciones de ayuda (liberar al compañero apresado en la casa de la peste).
Cooperación (estrategias que desarrollan entre varios para despistar a la peste y liberar a los compañeros apestados).

Ps Coordinación dinámica global: motricidad gruesa.

I Simbolización: «como si».

A Metáfora: Existen espacios de experiencia donde es posible eludir las presiones de lo real, y las experiencias de persecución; es el espacio de juego, representado en «la casa», un espacio
en que la peste no puede entrar.

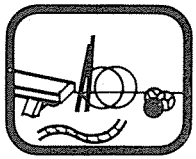
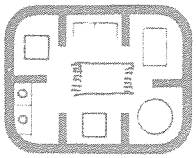
MATERIAL: Tiza para delimitar «la casa de la peste» y «la casa» donde los jugadores pueden descansar de la persecución y evitar ser tocados por «la peste».

RELACIONES DE AYUDA

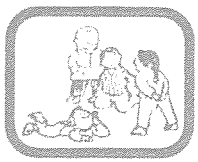
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



COOPERACION

134. LA MAQUINA

Los jugadores se sitúan en círculo y de pie. El juego consiste en construir una máquina usando sólo sus propios cuerpos. Un miembro del grupo sale al centro y realiza un movimiento acompañado de un sonido (por ejemplo, un brazo hacia arriba y hacia abajo acompañando rítmicamente la acción con el sonido «klank, klank...). Los demás jugadores se van uniendo, uno a uno, a los que ya forma parte de la máquina añadiendo sus propios movimientos y sonidos. El juego continúa hasta que todos los niños forman parte de la máquina, moviéndose de muchos modos relacionados y emitiendo diferentes sonidos.

- Variante: El tunel de lavado de coches.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación (formación de un objeto con los cuerpos de todos).

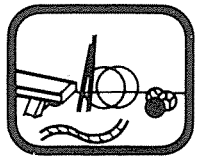
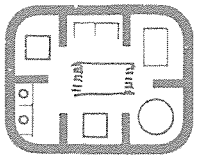
Ps Expresión psicomotriz. Control del cuerpo.

I Expresión preverbal (sonidos).

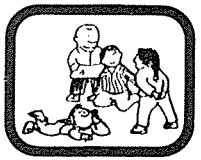
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



135. LA SERPIENTE

Los jugadores se tienden en el suelo boca abajo y agarran a la persona que tienen delante por los tobillos, formando una serpiente con 3, 4 u 8 personas, dependiendo de la edad de los niños.

La serpiente se desliza sobre su vientre, también le gusta revolcarse sobre su lomo, subir montañas (obstáculos, como un banco sueco con una colchoneta por encima: con niños de 6 años de edad) o atravesar túneles o agujeros (pasar por debajo de una serie de mesas colocadas en fila)...

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: contribución a un fin común (construcción de una o varias serpientes con los cuerpos de todos los jugadores).

Ps Estimula la coordinación de movimientos (de cintura arriba, de cintura abajo...).
Amplía la consciencia corporal (como todos los juegos de arrastrarse).

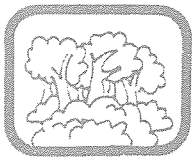
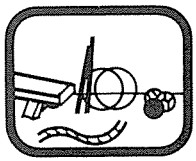
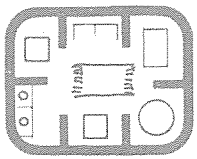
A Placer en las colisiones con otras serpientes y en el contacto corporal.

MATERIAL: Banco sueco, colchoneta, mesas...

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

COOPERACION

136. LAS SILLAS INDIAS

Todos los jugadores se colocan alrededor del círculo de sillas (el número de sillas siempre es uno menos que el número de jugadores). Empiezan a correr en círculo al compás de una música animada. Cuando la música se interrumpe se sientan rápidamente en las sillas que hay. A diferencia del juego tradicional no se elimina el niño que ha quedado sin silla, sólo se eliminan las sillas (una por turno), y a los que se sientan encima de otros se les pinta la cara como si fueran indios y siguen jugando.

Sólo por el placer de pintarse, intentan sentarse sobre otros, lo cual elimina todo factor de competición.

Análisis psicopedagógico

S Interacción corporal.
Cooperación: todos participan, todos ganan, nadie queda eliminado.

Ps Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Velocidad y control del movimiento. Rapidez de reflejos.

A Placer que se ve incrementado por el factor no competitivo.

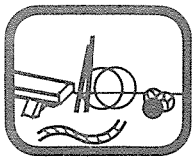
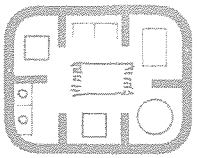
MATERIAL: Sillas o cojines. Pinturas para la cara.

NOTA: Con niños de 4 ó 5 años el número de jugadores no será superior a 10, para evitar que se lastimen. Si el número de participantes se superior se organizan varios grupos que juegan simultáneamente.

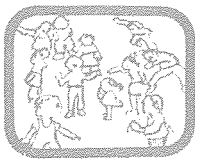
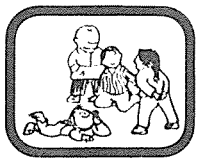
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

137. AROS MUSICALES

Se divide el grupo en parejas y cada una de ellas se coloca dentro de un mismo aro que sujetan entre ambos jugadores (a la altura de la cintura). Mientras la música suena, saltan por el aula manteniéndose dentro del aro. Para ello los dos deben moverse en la misma dirección y con el mismo ritmo. Cuando la música se detiene cada pareja busca a otra, y los cuatro componentes se introducen en un aro (los aros de las dos parejas se superponen formando un sólo círculo). La música comienza y de cuatro en cuatro danzan por el aula durante un tiempo. De nuevo, la música se detiene y vuelven a su anterior situación; posteriormente se buscará otra pareja con la que formar un grupo de cuatro, y así sucesivamente.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación (ponerse de acuerdo en dirección, velocidad, ritmo del movimiento).
Interacción corporal. Coordinación y esfuerzo entre compañeros.

Ps Direccionalidad libre por el espacio. Equilibrio. Ritmo del movimiento.

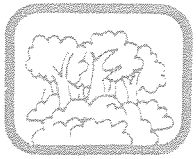
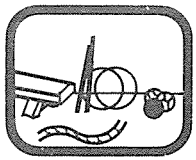
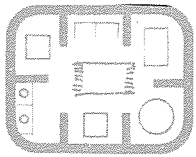
A Placer por la combinación de música y movimiento.

MATERIAL: Aros de gran tamaño (que permitan introducirse dentro de ellos a 4 niños), magnetofón y cassette.

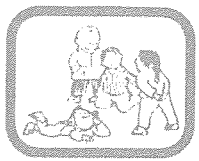
EDAD

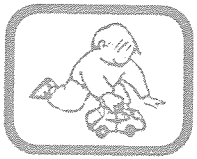
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO





COOPERACION

138. TRONCOS RODANTES

Se divide el gran grupo en pequeños grupos de 5 niños. Cuatro, que representarán ser troncos de árboles, se colocan en el suelo, uno al lado de otro, tumbados con las piernas juntas y los brazos pegados al cuerpo.

Los cuatro troncos irán rodando al unísono, para desplazar al quinto jugador que se coloca encima y perpendicular a ellos.

El jugador que se desplaza gracias a la rotación de los troncos, va cambiando en cada una de las 5 rondas de desplazamiento del juego.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: contribución a un fin común (desplazar a un compañero). Interacción.

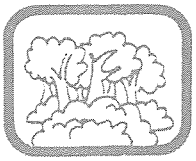
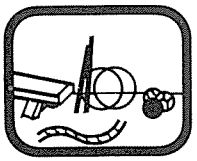
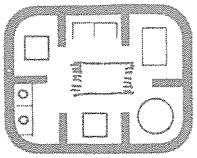
Ps Esquema corporal: ampliación de la consciencia corporal. Orientación espacial. Noción de dirección.

A Placer de desplazamiento pasivo.

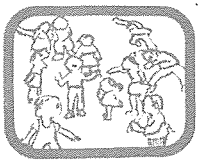
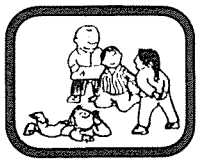
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

139. PELOTA A DOS

En este juego los jugadores se colocan por parejas y el juego consiste en sujetar entre los dos una pelota o balón de playa, sin utilizar las manos, al tiempo que realizan movimientos que hacen que la pelota se desplace por sus cuerpos, pero sin caer al suelo. Pueden utilizar sus cabezas, sus piernas o sus espaldas para mantener la pelota entre ambos cuerpos, pero nunca las manos.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: realizar una actividad con la ayuda de otro, actividad que no es posible realizarla individualmente.
Interacción social positiva.

Ps Descubrimiento de movimientos posibles del cuerpo en coordinación con los movimientos del cuerpo de otro.
Expresión psicomotriz.
Esquema corporal.

I Creatividad.

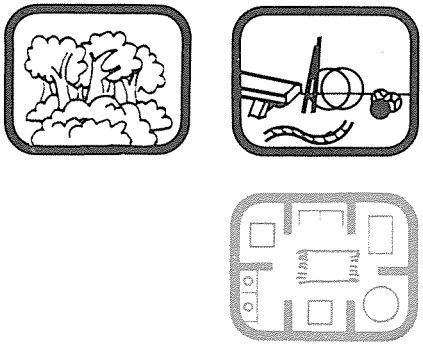
A Provoca gran placer, animación y vitalidad entre los niños.

MATERIAL: Pelotas de tamaño medio o grande. Una por pareja.

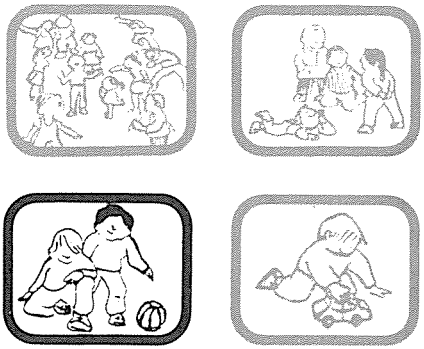
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



COOPERACION

140. ZAPATOS VIAJEROS

Todos los jugadores se quitan un zapato y lo colocan en un montón. Cuando estos zapatos se han mezclado, cada niño coge un zapato de otro compañero. El juego consiste en localizar al propietario rápidamente e intercambiar los zapatos con los demás hasta que todos los jugadores tengan de nuevo sus zapatos calzados.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: dar y recibir ayuda.
Interacción social.
Autonomía (calzarse y descalzarse).

Ps Desplazamiento por el espacio.
Coordinación oculo-manual (atarse los zapatos).

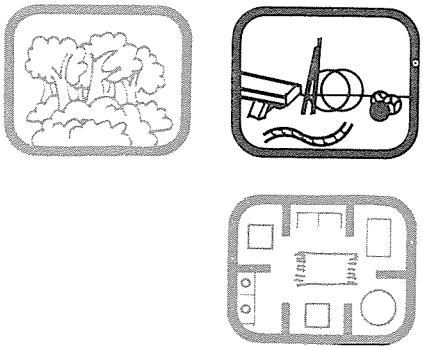
I Observación de atributos de los objetos, comparación, discriminación (igual-diferente).

MATERIAL: Zapatos de los jugadores.

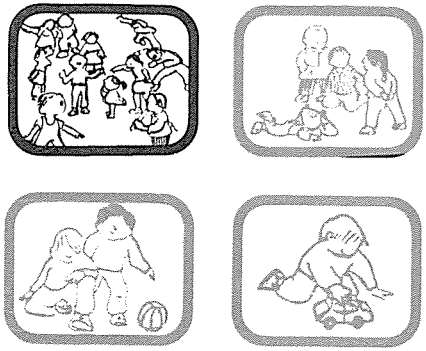
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



141. LA ORQUESTA

Después de una fase en la que se han escuchado en el magnetofón o en directo los sonidos de variados instrumentos, cada jugador selecciona el instrumento que representará luego. Primero imita el sonido con su voz hasta simularlo adecuadamente; el director de orquesta (rol rotativo) va dirigiendo con su batuta a los distintos instrumentos para desarrollar una pieza musical, en base a la imitación del instrumento con la voz y el gesto.

- Variante: Formar un conjunto (guitarras, bajo, batería, trompetas...).

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: Contribución a un fin común.

Ps Conocimiento sensoperceptivo de los variados intrumentos musicales.
Respiración (expiración, inspiración). Vocalización.
Percepción auditiva.
Ritmo.

I Simbolización («como si»).

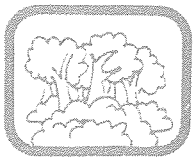
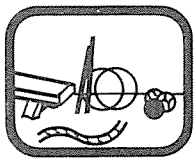
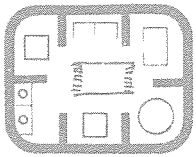
A Desarrollo de la sensibilidad hacia la música.

MATERIAL: Instrumentos musicales variados y cassette con piezas desarrolladas por cada instrumento.

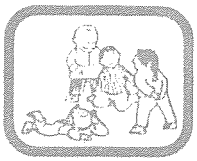
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



COOPERACION

142. BOLOS EN COOPERACION

El juego consiste en tumbar diez bolos en tantas tiradas como jugadores participen.

Puede cambiarse el orden de tirada en cada ronda o incluso pueden tirar los tres jugadores a la vez.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: Dar y recibir ayuda contribuyendo a fines comunes.

Ps Coordinación óculo-manual. Motricidad fina.
Precisión-puntería.
Noción de dirección en el lanzamiento.

I Sumar (bolas tiradas). Restar (bolas restantes).

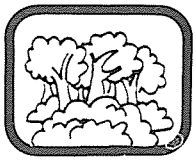
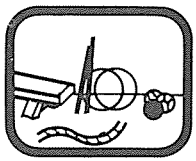
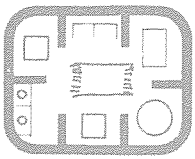
A Descarga de energía (tensiones).

MATERIAL: Juegos de bolos (varios).

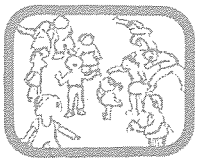
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



143. CARRERAS DE RELEVOS

Los jugadores se dividen en dos grupos, que se colocan frente a la línea de salida.

El jugador 1 corre de frente hasta la línea de llegada (a 10 metros de la salida; los metros de carrera se marcarán en función de la edad) y regresa, toca la mano del jugador 2 que realiza el recorrido a la pata coja (con la izquierda la ida y con la derecha la vuelta) y al llegar toca la mano del jugador 3 que hace el recorrido con los pies atados, el número 4 a saltos de canguro, el 5, andando sin correr, etc.

Mientras el jugador hace el recorrido, los demás compañeros le animan, coreando su nombre.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: contribuir a un fin común (una carrera variada, en la que cada miembro del grupo aporta su contribución).

Ps Coordinación dinámica global: motricidad gruesa.
Rapidez de movimientos o control de los mismos. Velocidad, equilibrio.

I Aprendizaje de los nombres de los compañeros del grupo.

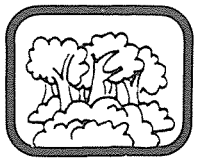
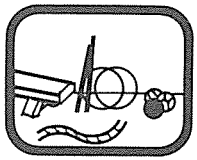
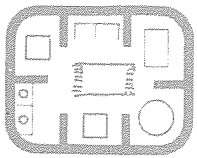
A Ser nombrado y apoyado por el grupo es una caricia que estimula el sentimiento de ser querido y aceptado, movilizando la expresión de sentimientos positivos entre los miembros del grupo.

MATERIAL: Tiza para marcar línea de salida y meta.

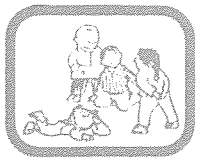
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



COOPERACION

144. ALFOMBRA VOLADORA

En pequeños grupos de 6 ó 7 niños, se turnan para darse paseos en la alfombra voladora (manta).

El jugador que vuela (rol rotativo) puede elegir la posición (tumbado, de pie...) y la velocidad (rápido, lento...) del viaje.

Los demás jugadores agarran la manta y elevándola del suelo dan un paseo al compañero.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: Dar y recibir ayuda, contribuyendo a fines comunes (transportar a un compañero).

Ps Coordinación dinámica global: motricidad gruesa. Amplía la consciencia corporal.

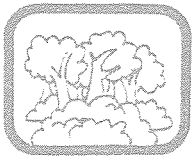
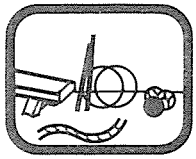
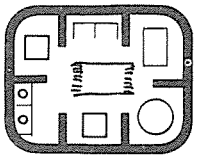
A Placer intenso.

MATERIAL: Una manta por grupo.

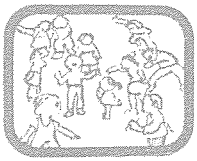
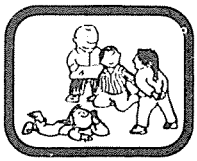
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

145. LA TORTUGA

Seis o siete jugadores se colocan a cuatro patas bajo una gran concha de tortuga (manta o similar para cubrirse) y tienen que intentar moverse en la dirección que guía la cabeza de la tortuga (cabeza de uno de los jugadores fuera de la manta).

- Variante 1. Representan con los cuerpos orugas, saltamontes, elefantes u otros animales.
- Variante 2. Representan con los cuerpos extendidos en el suelo formas geométricas; letras, números... (Desde los cuatro años).

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: contribuir (con sus cuerpos) a un fin común (representación de un animal, figura geométrica o número). Contacto corporal cercano (interacción cuerpo a cuerpo).

Ps Coordinación dinámica global: motricidad gruesa.
Noción de dirección.
Ampliación de la consciencia corporal.

A Da pie a placenteros y excitantes juegos de miedo, se tapan con la manta, uno grita, los demás gritan («como si» del miedo a la oscuridad). Gritan (jugando a tener miedo en un contexto protejido) y de forma inmediata, ríen de la situación.

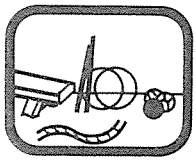
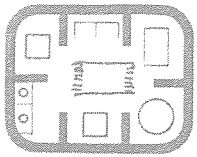
MATERIAL: Varias mantas para representar varias tortugas.

NOTA: A los 4 años tienen dificultades para moverse todos en la misma dirección hasta que comprenden que tienen que colaborar para mover la tortuga. A los 7 se divierten haciendo que la tortuga suba por una montaña.

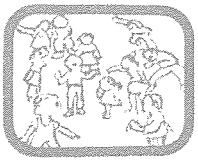
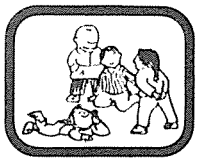
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

COOPERACION

146. DACTILOPINTURA COOPERATIVA

Los jugadores deben realizar un cuadro cooperativamente con pintura de dedos, que es el material que se les brinda. En pequeños grupos de 4 ó 5 niños se les estimula a que realicen una producción pictórica, bien sea expresiva (es decir sin intención de representación) o representativa (paisaje, personas, objetos...) pero colectivamente.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: contribuir a un fin común (pintar un cuadro).

Ps Motricidad gruesa y fina (coordinación oculo-manual).
Experiencia sensorial placentera: placer sensorial táctil y kinestésico.

I Desarrollo de la capacidad de simbolizar experiencias y fantasías.
Estimula la imaginación y la creatividad fomentando el libre fluir de la fantasía.
Promueve la comunicación y el desarrollo del lenguaje.

A Placer primario de ensuciar sin culpa.
Placer sustitutivo, simbólico del deseo infantil de exploración de sus productos corporales, frustrado por las normas tempranas en relación a los hábitos higiénicos.
Efecto liberador: tiene un papel desinhibidor frente a dificultades de expresión e iniciativa.

MATERIAL: Dactilopintura, hueveras para mezclar colores, servilletas de cocina, papel continuo de embalar.

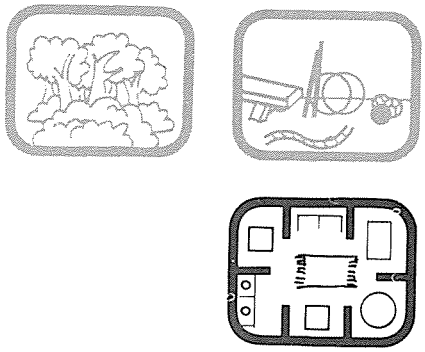
ELABORACION DE DACTILOPINTURA

Se mezcla agua con jabón en escamas de bajo contenido en materias cáusticas, en la proporción de 1 medida de agua por 2 de jabón. Se bate la mezcla hasta que adquiera una consistencia cremosa; se le añaden colorantes alimenticios. Se guarda en el refrigerador durante dos semanas.

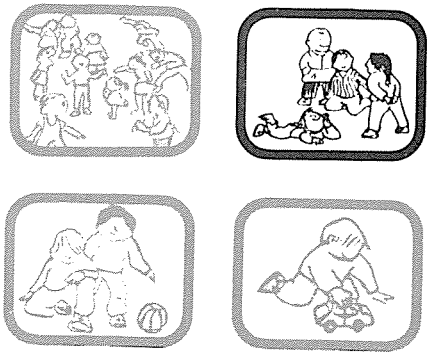
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



147. CUADRADOS

Cada grupo consta de 5 niños. El educador dicta las siguientes pautas de juego: *«Jugando en pequeños grupos debéis de solucionar este rompecabezas. Voy a daros a cada uno un sobre que contiene piezas del mismo. Sacad las piezas del sobre y ponedlas encima de la mesa. Distribuidas entre los cinco están las piezas que pueden formar cinco cuadrados iguales. Cada uno debe formar un cuadrado enfrente de él. Podéis cambiar las piezas pero nadie puede hablar. No podéis pedir una pieza que tenga otro, hay que esperar a que el otro os la dé».*

Análisis psicopedagógico

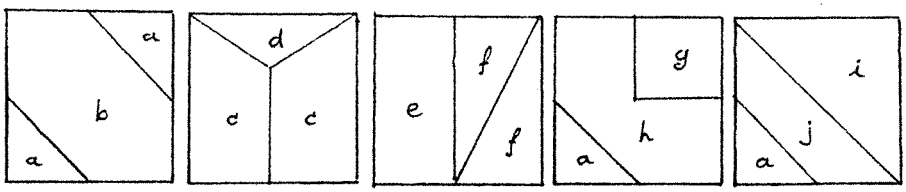
S Cooperación: contribución a un fin común.
Estimula relaciones de ayuda: dar y recibir ayuda.
Comunicación no verbal.

Ps Percepción visual: anticipación visual a la relación partes-todo.
Coordinación óculo-manual: Motricidad fina.

I Organización perceptiva: partes-todo. Análisis y síntesis.
Orientación espacial.
Lateralidad.

MATERIAL: Piezas cuadradas de 12 cm. de lado, distribuidas en 5 sobres.

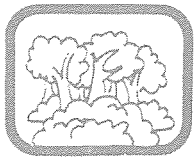
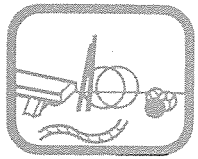
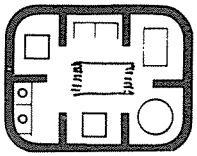
Sobre 1: a, c e.
Sobre 2: d, F, a.
Sobre 3: F, h, a.
Sobre 4: h, d, i.
Sobre 5: g, h, b.



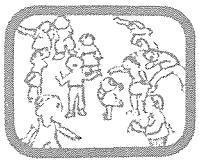
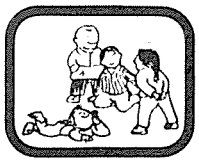
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

COOPERACION

148. EN BUSCA DEL TESORO

El educador esconde dos tesoros y coloca una serie de signos y señales que facilitan su descubrimiento. Los jugadores se dividen en dos grupos, que se colocan en el punto de partida donde se inician las pistas que les conducirán a los tesoros (por ejemplo, globos, caramelos...).

Colaborando entre todos, han de encontrar, decodificar y seguir las pistas para dar con el tesoro. Cuando el primer grupo lo encuentra, buscan al grupo 2 y les ayudan en la búsqueda del tesoro.

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: contribución a un fin común.
Interacción e integración grupal.
Comunicación y noción de mensaje.

Ps Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.

I Codificación y decodificación de señales y signos.
Conocimiento del medio ambiente natural (monte) y contacto con la naturaleza.

A Recompensa de los esfuerzos cooperativos.
Placer del misterio.

MATERIAL: 2 cajas de zapatos con elementos gratificantes, globos, golosinas, cochecitos...

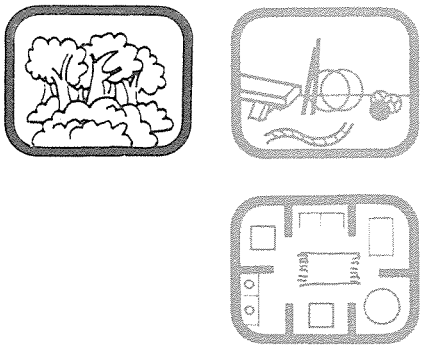
NOTA: Los niños deben estar familiarizados y saber interpretar las pistas que señalan el camino. Antes del juego, reconocimiento de los signos y sus significados. Apto para desarrollar en el monte.

ALGUNAS PISTAS: × (camino cerrado). **4** (a cuatro pasos de aquí hay algún mensaje). → seguir la dirección. **M** (mensaje)...

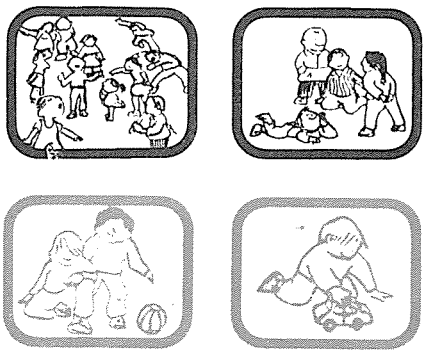
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



149. ROMPECABEZAS COOPERATIVO

Se reparten las piezas de un rompecabezas (o de puzzles) entre 3 ó 4 jugadores, y por orden, rotativamente van aportando sus piezas, para la construcción del rompecabezas en colaboración con los compañeros.

• Otros juegos cooperativos: Realizar murales con la contribución de todos. Construcciones grupales: en la construcción de un pueblo, cada subgrupo con 5 ó 6 niños construye una estructura (la escuela, la tienda...); con la integración de todas ellas se representa el pueblo (u otros temas). Dibujar historias secuenciadas, cada niño una viñeta. Elaboración de juguetes...

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: contribución a un fin común (cada jugador aporta sus piezas para la construcción grupal de un rompecabezas o un puzzle).

Ps Coordinación óculo-manual: motricidad fina.
Percepción visual: anticipación a la relación partes-todo.
Orientación y estructuración espacial.
Lateralidad.

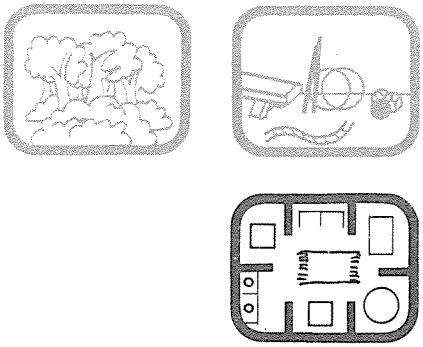
I Atención, observación.
Sintetizar partes en un todo dado.

MATERIAL: Puzzles o rompecabezas. Construcciones, materiales poco estructurados para la realización de juguetes... (variantes).

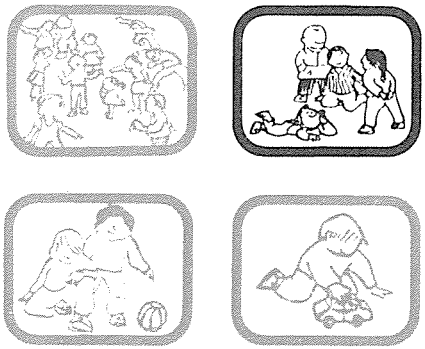
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



150. BAZAR DE PALABRAS

El juego consiste en construir de forma cooperativa 5 frases con las palabras que están distribuidas en los 5 sobres, cada uno de los cuales se entrega a un jugador.

Los 5 participantes, en círculo, ponen sobre la mesa, frente a ellos las palabras que aparecen en su sobre (cada palabra en un cartón) e intentan construir una frase. Pueden intercambiar palabras en cualquier momento, pero no pueden ni hablar ni pedir al compañero: se ha de esperar a que el otro se de cuenta de que tiene la pieza que le hace falta y se la ceda voluntariamente.

- Frases:
  1. La casa está adornada con flores.
  2. Los ríos salen al mar.
  3. En otoño caen las hojas.
  4. Los delfines son amigos del hombre.
  5. En la escuela me divierto.

- Sobres:
  1. La casa amigos al caer En
  2. adornada está escuela me Los
  3. En la divierto otoño ríos las
  4. Los delfines salen hojas mar
  5. son del hombre con flores

Análisis psicopedagógico

S Cooperación: contribución a fines comunes en un proceso de dar y recibir ayuda.
Comunicación no verbal.

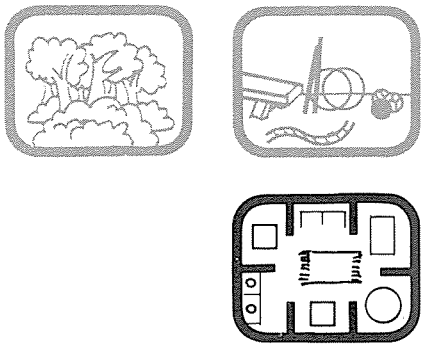
I Lenguaje: escrito (lectura). Estructuración gramatical.

MATERIAL: 5 sobres con las palabras de 5 frases distribuidas al azar.

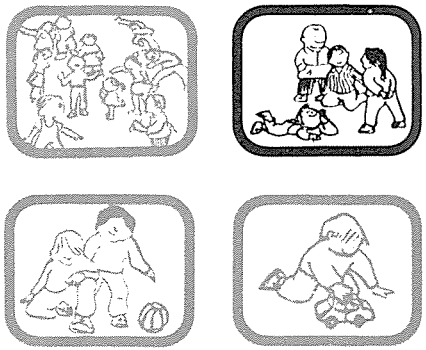
EDAD

3 4 5 6 **7** **8**

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



151. CAMBIO DE SILLA

Es un juego de parejas. La primera sale al centro del corro y se sientan ambos jugadores en dos sillas uno frente a otro. Cada jugador ha de defender un punto de vista en relación a un tema, un hecho que ocurrió...

Después de tratar de convencer al otro, que tiene un punto de vista opuesto, cambian de sillas e invierten los roles y los puntos de vista que se defienden. Ahora tratarán de argumentar como punto de vista propio el que defendía el otro compañero. Dialogar después sobre el cambio en las posturas que inicialmente sostenían.

Análisis psicopedagógico

S Solución de conflictos: aprendizaje de técnicas para la reflexión y resolución de conflictos que surgen en las relaciones interpersonales abiertas.
Estimula la comunicación y la expresión de pensamiento y sentimientos.

I Lenguaje: expresión y comprensión.
Descentramiento egocéntrico: facilita el paso del pensamiento centrado, a otro más descentrado egocéntricamente, que es capaz de reflexionar desde distintos puntos de vista.

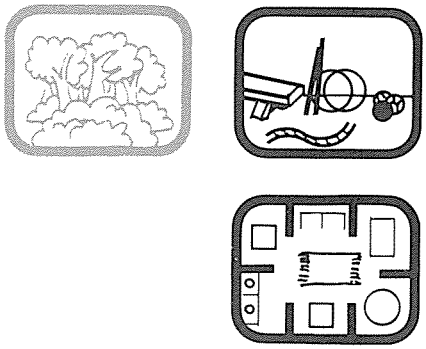
MATERIAL: 2 sillas.

NOTA: Este juego es útil cara a la reflexión y soluciones de conflictos que surgen en el aula.

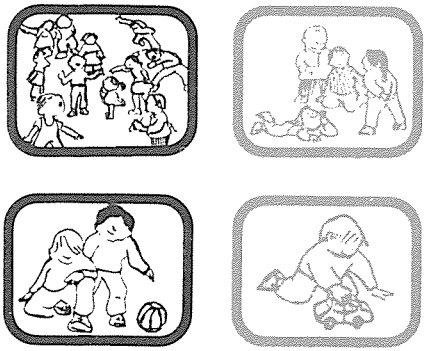
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



152. COMIC

El objeto del juego es buscar soluciones frente a un problema que seleccionan los jugadores.

Se dividen en pequeños grupos. El problema se representa en una serie de viñetas, que se entregará a cada grupo.

Cada subgrupo dibujará la viñeta final que estaba en blanco, previa reflexión entre los participantes sobre distintas soluciones a ese conflicto, y selección de la que consideran por consenso la más adecuada.

- Variante: Otras actividades lúdicas como el juego de roles, o la representación del problema a través de marionetas son muy útiles para el desarrollo de técnicas de solución de conflictos.

Análisis psicopedagógico

S Solución de conflictos: aprendizaje de técnicas que facilitan la resolución de conflictos que se puedan dar en el seno de los grupos.
Comunicación intragrupal.

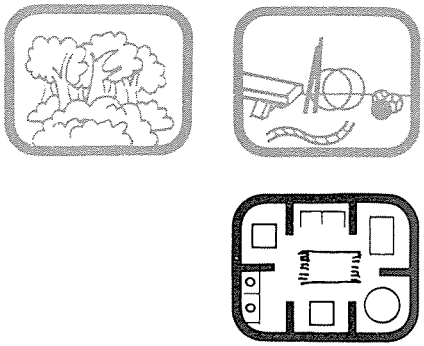
I Lenguaje: expresión.
Descentramiento egocéntrico cognoscitivo. Observación de distintos puntos de vista frente a la misma realidad.
Pensamiento divergente.

MATERIAL: Papel continuo de embalar (representación de viñetas), lápiz y pinturas de colores. Marionetas (para la variante).

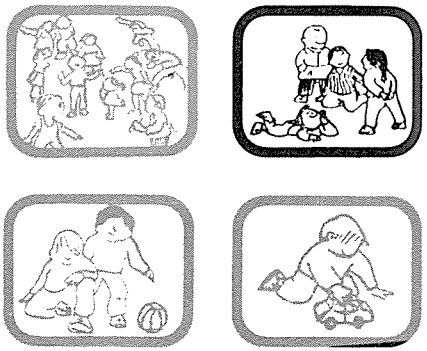
EDAD

3 4 5 6 **7** **8**

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



153. EL REGALO

El grupo desarrolla una actividad de creación de objetos a partir de una serie de materiales poco estructurados que el educador pone a su disposición (periódicos, cartulina, cartón, cuerdas, arcilla, pinturas, tijeras, lanas...).

Cuando se han creado los regalos, estos son ofrecidos e intercambiados entre los jugadores.

Análisis psicopedagógico

S Facilita el proceso de separación de los miembros del grupo (disolución: fin de curso).

Ps Coordinación óculo-manual. Motricidad fina.

I Creatividad, imaginación, fantasía.
Simbolización.

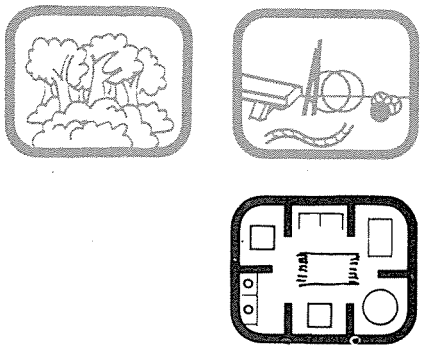
A Placer de dar y recibir.
Genera el sentimiento de «ser bueno y valioso», sentimiento base de la alta autoestima, de gran relevancia en el proceso progresivo de constitución de la identidad.

MATERIAL: Materiales poco estructurados para la construcción de regalos.

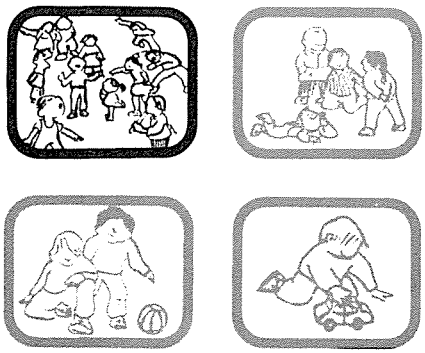
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



154. JUEGOS DE SOCIEDAD

Todos los juegos de sociedad son juegos reglados que estimulan el desarrollo de la sociabilidad. Mencionaremos algunos de éstos, adecuados para desarrollar en el espacio de juego dicático.

— Dominó (a partir de 5 años)
— La Oca (a partir de 5 años)
— Loterias (a partir de 5 años)
— Parchís (a partir de 6 años)
— Monopoly (a partir de 7 años)
— Ajedrez (a partir de 7 años)
— Damas (a partir de 7 años)
— Master-Mind (a partir de 7 años)...

Análisis psicopedagógico

S Interacción y desarrollo de estrategias de acción social.
Aprendizaje y respeto por las reglas (normas de sociedad).
Ejercicio de responsabilidad y democracia.
Competencia y compartir.

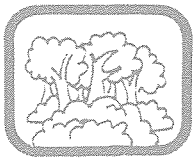
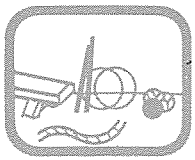
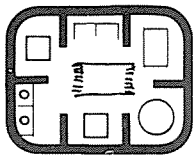
I Diversos procesos cognitivos en cada juego.

MATERIAL: Juegos didácticos.

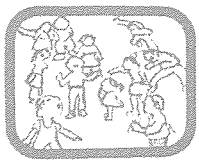
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



155. BARCOS

En este juego de parejas, cada jugador tiene una hoja de papel cuadriculada y en ella traza dos cuadrados idénticos en cada uno de los cuales se representan 10 × 10 cuadritos. Los verticales se numeran (de 1 a 10) y los horizontales siguen las letras del alfabeto (de la A a la J). Cada jugador dispone de la siguiente flota: 1 portaaviones (ocupa 4 cuadritos), 2 cruceros (de 3 cuadritos cada uno), 2 torpederos (de 2 cuadritos cada uno) y 4 submarinos (de 1 cuadrito). Cada jugador la distribuye estratégicamente y en secreto. Todos los barcos deben estar rodeados de agua (no se pueden tocar) pero pueden disbujarse vertical u horizontalmente. El segundo cuadrado, que se deja vacío, sirve de control de los disparos a los barcos del otro. Empieza la batalla: un jugador tira al azar y dice por ejemplo A-8, apuntando su tirada en el cuadrado vacío. El otro jugador busca en su plano y dice «agua» (cuando no le ha dado) «tocado» (cuando toca algún cuadradito de alguno de sus barcos) y «hundido» (cuando el otro ha destruido totalmente su barco). Cada jugador dispone de una tirada en cada ocasión y gana el que hunde antes los barcos del otro.

Análisis psicopedagógico

S Aprendizaje de reglas objetivas.
Interacción social y desarrollo de estrategias de acción social.

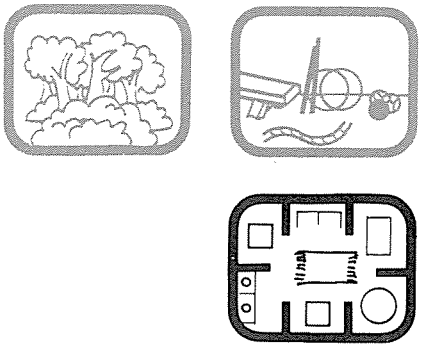
I Atención, concentración.

MATERIAL: Papel y lápiz.

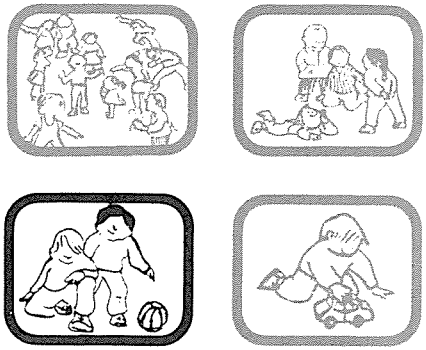
EDAD

3 4 5 6 **7** **8**

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



APRENDIZAJE DE REGLAS

156. TRES EN RAYA

Se dibujan cuatro líneas paralelas horizontales y cuatro verticales que se cruzan y forman 9 espacios cuadrados. Cada jugador dispone de su signo: cruz o círculo. De forma alternativa (cada jugador dispone de una tirada en cada ocasión) colocan en las casillas en blanco una ficha con su signo con intención de conseguir alinear sus tres cruces o círculos, alineación que puede realizarse en línea diagonal, vertical u horizontal.

Análisis psicopedagógico

S Aprendizaje y respeto por las reglas del juego (reglas objetivas).
Interacción y desarrollo de estrategias de acción social.

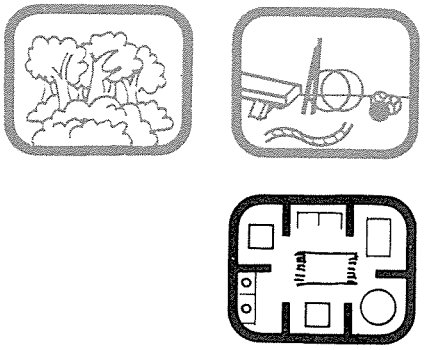
I Anticipación de los movimientos del compañero.

MATERIAL: Papel y lápiz.

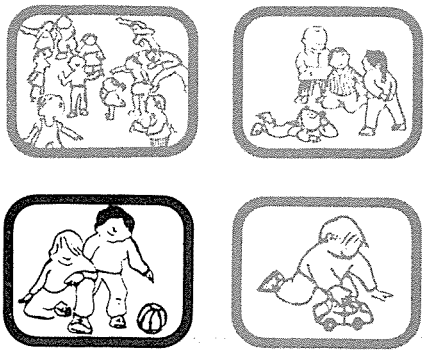
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



157. JUEGOS DE SORTEO

1. LAS PAJAS:
   Se cogen tantas pajas como jugadores, todas del mismo tamaño menos una que es la más corta. Se colocan en la mano escondidas por uno de los extremos de manera que parezcan tener la misma longitud. Cada uno de los jugadores saca una paja y *se la queda* el que coge la más corta (se puede hacer con cerillas o palillos).

2. PARES Y NONES:
   Entre dos jugadores uno elige pares y el otro nones. Los dos tienen un puño cerrado y a la voz de «ya» adelantan los puños, sacando uno, dos, tres o cuatro dedos. Suman los dedos y si la cifra resultante es par gana el que así lo había elegido y *se la queda* el otro.

3. CANCIONES PARA SORTEO
   Se va señalando a cada jugador a medida que se realiza una canción, al que le toca la palabra «fuera» se libra y se inicia de nuevo la canción, hasta que sólo queda un jugador que es el que *se la queda.*

   «Pito, pito, colorito
   donde vas tu tan bonito
   a la era verdadera
   pim, pam, fuera».

JUEGOS PSICOAFECTIVOS

DANZA LIBRE, COMUNICACION A TRAVES DEL MOVIMIENTO CORPORAL

LA MUSICA VIVIDA COMO TOTALIDAD POR EL CUERPO

El hombre siempre ha tenido necesidad de comunicarse a través del movimiento, cubrir esta necesidad es el objeto de esta experiencia lúdica.

La vivencia musical se amplía y enriquece cuando se extiende al cuerpo, por ello la apreciación musical nunca debería ser estática sino vivida como totalidad por el cuerpo.

Facilitar una experiencia que permita comprender la música a través del cuerpo, sin pasos preestablecidos entre ritmo y melodía, es estimular al niño para que busque su propio ritmo interno.

La idea base ir al encuentro del propio cuerpo y que lentamente se convierta en instrumento de expresión y comunicación.

Los primeros juegos, introductorios a la experiencia de danza libre, han de ir dirigidos a la exploración del cuerpo, del espacio y del movimiento.

EXPLORACION DEL CUERPO:

Se empieza haciéndoles valorar cada porción del cuerpo, estructurando un esquema corporal, estimulando a través de palabras, sonidos, música o silencio. De este modo van experimentando que cada parte puede ser independiente y al mismo tiempo tener relación con las otras partes.

EXPLORACION DEL ESPACIO

El objetivo es llevar al niño a descubrir que en ese espacio, incluido el suelo, puede dibujar o pintar con su cuerpo, tratando de inventar y utilizar la música.

EXPLORACION DEL MOVIMIENTO

Se puede inducir a esta exploración de diversas formas:

«Mi brazo y mi mano se apoyan en el espacio y se mueven de forma ondulante...». «Vamos a hacer círculos sobre nosotros mismos...». «Tomamos todo el aire que nos rodea en las manos, y soplamos para que sea el viento el que lo haga escapar. Se forman nubes, nubes de muchos colores... y ahora corremos por este espacio lleno de nubes...».

EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

158. LA PALABRA

El objeto de la actividad es estimular la expresión del cuerpo tomando como elementos estimuladores «las palabras». Cada palabra tiene su propio ritmo y se pueden provocar tensiones, distensiones, extensiones o contracciones utilizando palabras como «Aire, pájaro, nube, vibración, espacio, viento, mar, límite, vida, nacimiento, crecimiento...». El objetivo es que el niño sienta que la palabra y el movimiento están unidos y se le puede inducir a ello de diversos modos.

Ejemplo 1. «Intentaremos descubrir los movimientos que nos sugiere la palabra «pájaro». *«Somos pájaros e intentamos volar. Sentimos el aire alrededor de nuestro cuerpo...».*

Ejemplo 2. *«Somos semillas de una planta y estamos bajo tierra, vamos a acurrucarnos en el suelo tratando de sentirnos semilla... como sabéis el agua y el calor hacen que la planta vaya subiendo. El jardinero nos riega en este hermoso día de sol, sentimos su calor y con él todas las plantitas que somos vamos brotando, subiendo, creciendo... sube y sube hacia arriba, alto, muy alto...».*

Las palabras, al igual que el canto o la poesía, inducen sentimientos, estimulando movimiento y generando imágenes.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad: Expresión de vivencias, de emociones, de fantasías a través del cuerpo.
Desinhibición.
Desarrollo de la sensibilidad.
Descubrimiento del cuerpo, del espacio y del movimiento como algo vivo.

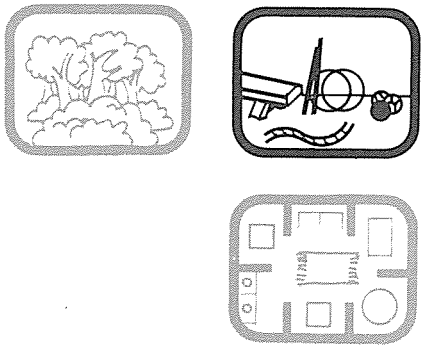
Ps Expresión psicomotriz: asociación entre las palabras y sus movimientos. Relación entre la palabra, la emoción que provoca y el movimiento que estimula.

MATERIAL: Palabras y textos breves.

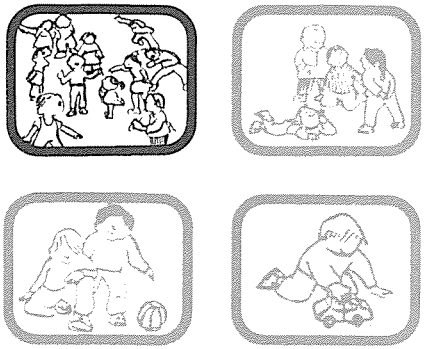
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

159. MUSICA MAESTRO

Una vez el grupo está estimulado, se les pide que improvise. Con una pieza musical de base, se propone que dancen libremente con ella, descubriendo e inventando los movimientos que les sugiere.

La elección de material sonoro es de suma importancia, ya que la música tiene gran influencia sobre los estados anímicos y su estilo o características condicionarán la estructura grupal. Es deseable que la música elegida haya sido vivida previamente de forma personal por el educador.

Algunas sugerencias musicales para estimular la libre expresión: Bela Bartok, Vivaldi, Ritmos Africanos, Música Medieval, Elementos de Percusión, La Voz, Canciones, Música de Jazz...

- Variantes: Otras posibilidades lúdicas con música y movimiento:
  — Instrumentación en grupo (orquesta).
  — Música dramatizada.
  — Bailes a distintos ritmos.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad: Expresión a través de la música y del movimiento, liberación de tensiones y del movimiento: alivia tensiones instintivas e impulsos paralizantes, liberando la energía acumulada (valor terapéutico).
Deshinibición. Sublimación de impulsos agresivos: permite canalizar energía desorganizada a través de formas socialmente permitidas.
Autoaceptación: las actividades musicales libres permiten dar vía libre a la emoción, alcanzar orden y autocontrol proporcionando al niño una experiencia de armonía consigo mismo, que estimula a su vez la confianza y seguridad en él.
Descubrimiento del ritmo interno a través del cual se puede movilizar la vía de comunicación que hay en su interior.
Desarrollo de la capacidad de goce (gran principio de placer de la actividad).

Ps Expresión psicomotriz.

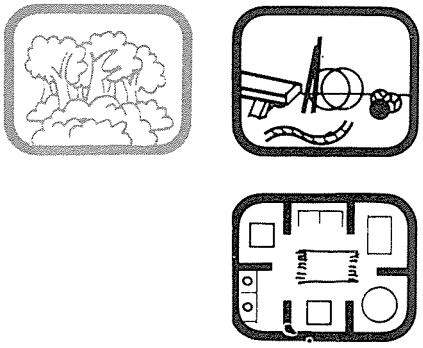
S Integración social: facilita los contactos con los otros.

MATERIAL: Magnetofón, cintas de cassette con piezas musicales.

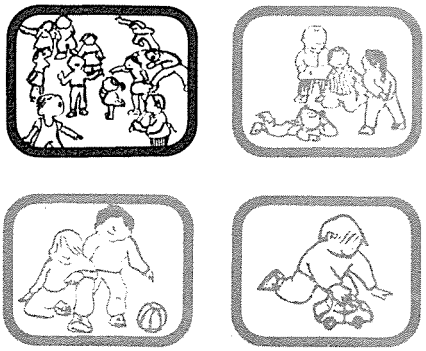
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



EL JUEGO DRAMATICO

El juego dramático es una actividad que estimula el desarrollo integral del niño, pero especialmente su desarrollo psicoafectivo y social.

Las actividades lúdico-dramáticas, son un instrumento de crecimiento individual, porque al potenciar la expresión espontánea de la personalidad favorece el equilibrio psíquico y porque posibilita dar vía de salida a conflictos provenientes tanto de fuentes internas (sexualidad, agresividad) como de fuentes externas (experiencias traumáticas: entrada en la escuela, operaciones en el hospital...).

Las emociones encuentran en este juego un canal de expresión y de liberación, por ello no podemos dejar de resaltar el carácter preventivo y terapéutico de esta actividad.

Los jugos de expresión tienden a liberar la personalidad mediante la espontaneidad y conseguir que a través del cuerpo se pueda exteriorizar lo que piensan, sienten o desean los niños. La finalidad de estos juegos no es lograr una representación bien hecha, sino conseguir que los niños tengan la posibilidad de expresarse mediante un personaje, y esto les ayudará a ejercitar el mecanismo de su propia expresión.

Destacaré a continuación tres fases de la incorporación del juego dramático en el diseño curricular de estas etapas, fases cuya evolución no es sólo secuencial, sino también cíclica, siendo la libre dramatización, el objetivo final.

1. Juego dramático estructurado (de 3 años en adelante).
   (Fichas 160 a 186).
2. Juego dramático semiestructurado (de 5 años en adelante).
   (Fichas 187 y 188).
3. Juego dramático libre (de 5 años en adelante).
   (Ficha 189).

EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

160. LA BOLSA SORPRESA

Los jugadores se colocan sentados formando un círculo en el centro del cual se halla una gran bolsa que contiene variados objetos.

El primer jugador sale al círculo, introduce su brazo en la bolsa y sin mirar saca de ella uno de los objetos. Con el objeto elegido al azar ha de representar mímicamente una escena o secuencia.

Sucesivamente el resto de los jugadores extraen un objeto de la bolsa sorpresa y dramatizan una escena con él.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad a través de la representación dramática.
Desinhibición.

Ps Expresión psicomotriz: motricidad gruesa.

I Simbolización («como si»).
Percepción táctil.
Creatividad, imaginación, fantasía.

MATERIAL: bolsa, variados objetos (al menos uno por jugador).

NOTA: A los preescolares de menor edad se les sugiere la representación de una acción. A partir del final de preescolar se les puede empezar a pedir la dramatización de una corta secuencia.

161. FIESTA DE DISFRACES

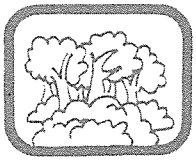
Este juego, que genera gran placer en todas las edades, se desarrolla en el espacio del aula destinado al juego dramático, espacio en el que se puede disponer de un cajón con ropas viejas, telas, objetos complementarios para los disfraces como bolsas, cinturones, sombreros, máscaras un espejo y pinturas para maquillarse en adecuación al papel.

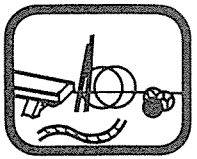
Después de dar tiempo necesario para disfrazarse y maquillarse, se puede hacer una fiesta de Carnaval o un concurso de disfraces en el que cada niño puede expresar el porqué de la elección del rol que representa.

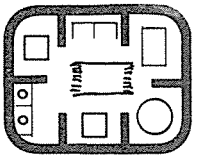
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO







TAMAÑO DEL GRUPO

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad a traves de la elección libre. Desarrolla la capacidad de gozo.
Le permite externalizar y superar miedos al adoptar roles de figuras temidas (brujas, lobos...) o adquirir fuerza al adoptar roles de personajes poderosos (rey, padre, superman...).

Ps Motricidad gruesa (al disfrazarse) y motricidad fina (en el proceso del maquillaje).

I Imaginación, fantasía.
Simbolización («como si»).
Descentramiento egocéntrico (como todos los juegos de roles).
Lenguaje: expresión.

S Relaciones de ayuda (se ayudan unos a otros a maquillarse).
Colaboración, cooperación (coordinación entre varios para disfrazarse de personajes interrelacionados: príncipes, princesas, rey...
Comunicación.

MATERIAL: Ropas viejas, telas, espejos, pinturas de maquillaje, caretas, objetos complementarios....

EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

162. EL LENGUAJE DEL CUERPO

El objetivo del juego es hablar sin utilizar palabras, es decir, hablar con el cuerpo. El director de juego, que con los preescolares es la maestra, dice:

— *Duele* con el dedo pulgar.
— *Adios* con la mano.
— *No* con la cabeza... con los pies.
— *Huele mal* con la nariz.
— *Estoy contento* con las piernas.
— *Bien* con toda la cara.
— *No me gusta* con los ojos.
— *Estoy enfadado* con la cara...

Y los jugadores lo expresan con el cuerpo.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad.
Desarrollo de la capacidad de gozo: muy divertido.
Desinhibición.

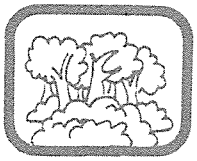
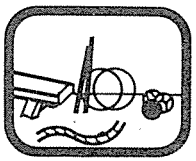
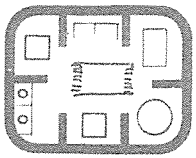
Ps Expresión psicomotriz.

S Comunicación a través del lenguaje del cuerpo.
Desarrollo de la habilidad para interpretar. La comunicación no verbal a través del gesto o las posturas del cuerpo.

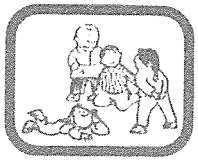
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



163. ¿QUIEN SOY?

Los jugadores se ponen en círculo. El educador se coloca en el centro y dice cantando:

«Adivina, adivinanza ¿a que no sabéis quien soy?

Al tiempo imita los movimientos de ese rol (por ejemplo, cortar madera), y todos los demás, imitando sus movimientos, cantan:

«Eres el carpintero, los sabemos bien, cortas madera y nosotros también».
Algunos oficios:
Carpintero: cortar madera, clavar.
Jardinero: regar, podar las plantas.
Maestro: escribir en la pizarra.
Conductor: conducir un automóvil, frenar...

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad (el que representa el rol en el centro).
Descarga tensiones (actividad de cantar).
Placer (canción y movimiento).

Ps Expresión psicomotriz.

I Observación de gestos corporales y decodificación de la acción expresada: habilidad para interpretar el lenguaje del cuerpo.

S Unificación-Integración grupal (cantar juntos).
Conocimiento del mundo del adulto (roles, acciones).

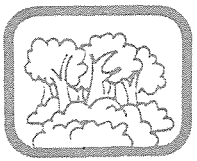
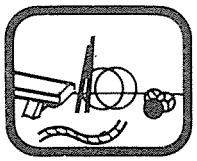
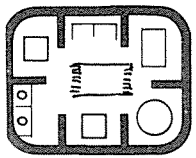
MATERIAL:

NOTA: A partir de los 5 años, son los propios jugadores los que representan en el centro un rol.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

164. SIRVE PARA TODO

Los jugadores se sientan en círculo y en el centro se coloca un objeto, con el que deben ensayar todos los usos que les sugiere la forma del objeto.

Cuando se sienten inspirados se levantan, salen al centro y representan una acción con el objeto y a continuación vuelven a sentarse.

Una cuchara será sucesivamente un teléfono, unas gafas, un palo de golf...

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad.

Ps Expresión psicomotriz.

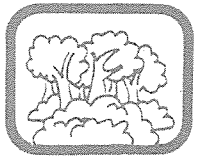
I Simbolizar («como si»): manejo de objetos sustitutos en el plano mental: camino de la abstracción.
Pensamiento divergente: creatividad.

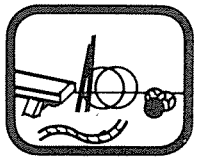
MATERIAL: Objetos variados.

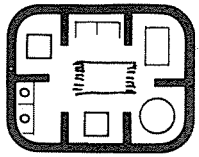
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO







TAMAÑO DEL GRUPO

EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

165. LAMINA EN BLANCO

Cuando los jugadores están sentados en semicírculo, el educador se pone delante del jugador n.º 1 y le muestra un folio en blanco, al mismo tiempo que con el rostro mima o expresa una emoción (alegría, tristeza, enfado...). El jugador, a partir de esa emoción mimada por el educador, inventa una escena que sitúa en el folio en blanco y que narra a sus compañeros: *«veo...»*. Después el educador mima otra emoción al jugador n.º 2, que narra a partir de ella una fantasía y así sucesivamente.

- Variante: Dibujar en el folio una escena imaginada a partir de la emoción mimada por el maestro (de 6 años →).

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad: Expresión de variadas emociones y su relación con diversas situaciones.
Expresión del mundo interior, fantasías, temores, deseos (valor diagnóstico y terapéutico).

Ps Expresión psicomotriz.

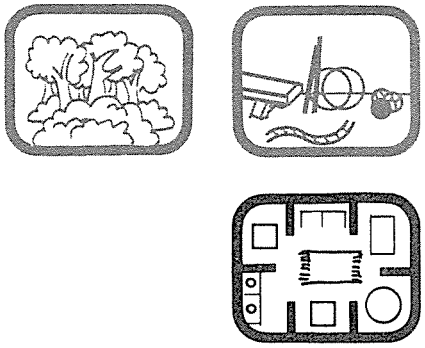
I Observación de los gestos corporales y decodificación de la emoción expresada.
Lenguaje: Expresivo oral (Estructuración del pensamiento).
Imaginación, creatividad.

MATERIAL: Folios.

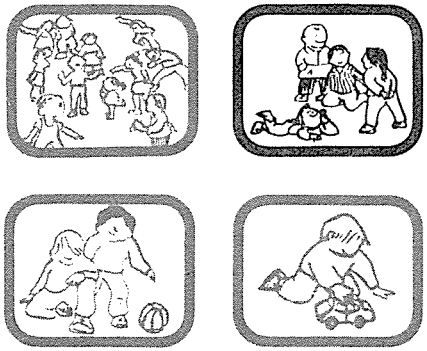
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

166. EL ESPEJO

Los jugadores se ponen por parejas uno frente a otro; un jugador representará al personaje, y el otro será el espejo que debe de imitar simultáneamente los movimientos y las acciones del personaje.

El personaje puede representar a alguien que se viste para ir a una fiesta, o que se lava los dientes o se prepara para dormir... o simplemente bromea haciendo gestos frente al espejo.

Después de un tiempo se intercambian los papeles.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad.
Intenso placer: búsqueda de gestos divertidos que hacen reir al otro.

Ps Coordinación de movimientos en posición estática.
Control motor en la imitación de los gestos del otro.

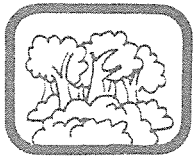
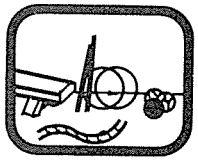
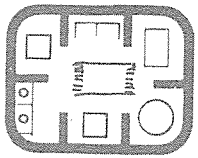
I Atención al movimiento del otro.
Simbolización: «como si»: pensamiento simbólico (a partir de los 6 años generalmente representan secuencias de acciones).

S Sentimiento de aceptación (ser imitado).
Asociación: coloca a los jugadores mirándose, observándose e imitándose.

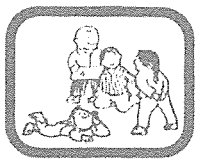
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



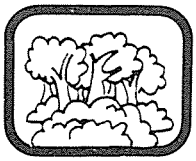
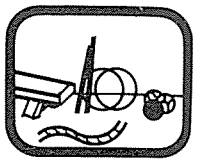
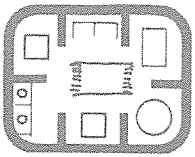
167. LA PELOTA IMAGINARIA

Los jugadores, en pequeños grupos, se colocan en círculos por el aula. El primer jugador toma en sus manos una pelota imaginaria que les da el educador (se les puede pedir que imaginen qué tipo de pelota; de playa, de tenis...) y define las características de la pelota al grupo. Luego la lanza sorpresivamente a un compañero (botándola, rodándola por el suelo, o por el aire) que la recibe y lanza a otro (con fuerza, con suavidad...). El juego se puede complicar incorporando desplazamientos de los jugadores en el espacio en cada lanzamiento.

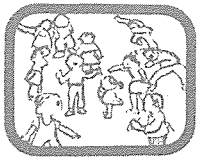
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad.
Desinhibición.

Ps Percepción espacio-visual.
Noción de dirección o trayectoria en el espacio.

I Atención.
Representación mental sin objeto: camino de la abstracción.

168. MARIONETAS

FASES:

1. Construcción de marionetas en pequeños grupos (con tela, con bolas de porespan...).
2. A partir de las marionetas que se han construido, se estimula que en pequeños grupos inventen cortas historias y las representen en el espacio del aula destinado al guiñol.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad: el miedo, los sentimientos hostiles, los sentimientos de pequeñez del niño, se expresan y liberan a través de los juegos de representación con marionetas.

Ps Coordinación óculo-manual: motricidad fina (en el proceso de construcción).

I Creatividad
Simbolización («como si»).
Lenguaje: expresión oral.

S Cooperación: coordinación de puntos de vista para la invención de una historia en común.

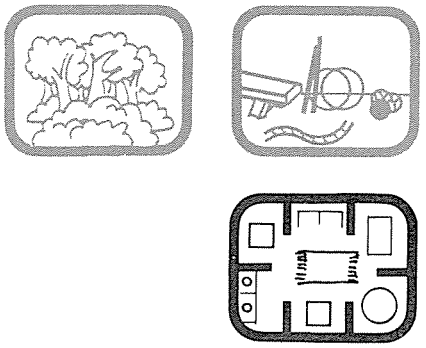
MATERIAL: Necesario para la construccion de marionetas.

NOTA: a los 3 y 4 años el maestro hace las representaciones para el grupo infantil.

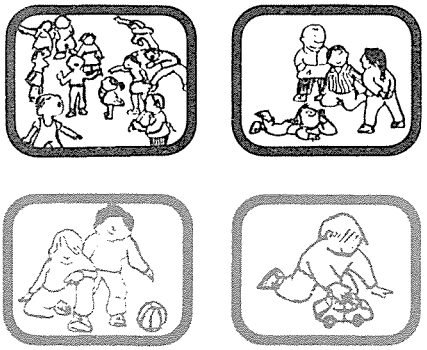
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

169. CAMINATA POR LA PLAYA

Los jugadores se ubican en un lado de la sala y mientras el educador sugiere un ambiente imaginario se deplazan por el aula. Con una pieza musical marina de fondo, el educador sugiere ruidos, objetos, cambios de temperatura, movimientos, a los cuales los jugadores responden. Un ejemplo: *«Imaginemos que vamos a hacer una excursión por la playa, saltamos en la arena, sentimos la arena que se filtra por los dedos de nuestros pies al caminar. Es una playa larga, a la derecha tenemos el mar, escuchamos un sonido; a la izquierda extensos pinares, donde podemos encontrar sombra para comer después. Nos acercamos a la orilla, pero antes nos quitamos la ropa que dejamos sobre la arena. Hace calor, será un alivio mojarse un poco, chapoteamos en el agua un rato... En la orilla se ven conchas, recojamos algunas para jugar y coleccionar... La arena es suave, busquemos a un compañero y hagamos algunos castillos...».* Después se puede dialogar sobre la experiencia.

Análisis Psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad. Expresión corporal de experiencias imaginadas.
Desinhibición.

Ps Expresión psicomotriz.
Dominio del ritmo corporal y desarrollo de la sensibilidad e imaginación espacio-corporal.

I Imaginación, fantasía.
Lenguaje: expresión oral (diálogo posterior).

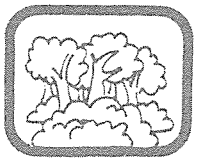
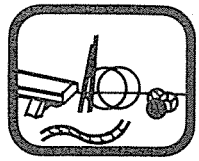
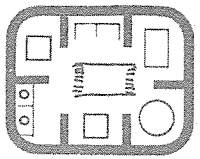
MATERIAL: Textos breves.

NOTA: a los 3 y 4 años el maestro hace las representaciones para el grupo infantil.

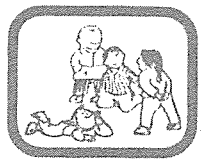
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

170. LOS COMPLEMENTOS

Los jugadores se colocan por parejas, uno frente a otro, a 2 metros de distancia. A los de la fila «A» se les entregan papeletas que llevan escrito el nombre de un «personaje» y a los de la «B» papeletas de los «complementos» de estos personajes.

Los jugadores de la fila A, uno a uno, se adelantan al centro y representan mímica y onomatopéyicamente la acción correspondiente a su personaje (motorista: arrancar y conducir la moto...) hasta que el jugador de la fila B se da cuenta de que es su complemento (moto) y dice en alto *«tu eres el motorista y yo soy la moto»*. Sale al centro con su personaje y dramatizan una acción conjuntamente. Luego sale el jugador 2 de la fila A y así sucesivamente.

Personajes: Torero, peluquera, madre, pintor, motorista, director de orquesta, sastre, bombero, maestra...

Complementos: Toro, peine, bebé, brocha, moto, batuta, tijeras, manguera, libro...

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad.
Desarrollo de la capacidad de gozo.

Ps Atención a los gestos corporales y decodificación de la acción expresada.
Expresión psicomotriz: mímica y onomatopéyica.

I Correspondencias (rol-complemento).
Simbolización («como si»).

S Interacción grupal asociativa.

MATERIAL: Papeletas.

171. LIBRE IMPROVISACION

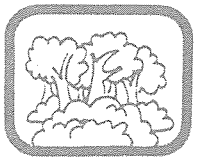
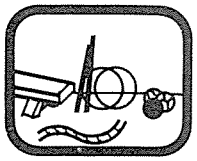
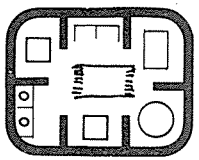
Los jugadores se sientan en círculo, espontáneamente uno sale al centro y simboliza una acción (vender periódicos, hacer un pastel...); progresivamente, los demás van saliendo y realizan acciones relacionadas con lo que sucede en la escena que se va improvisando sobre la marcha. Con chicos de mayor edad, dar un tiempo para la preparación cuestionandose aspectos como: el tema, el lugar, los personajes, circunstancias externas e internas de los personajes, accesorios...

- Variantes: El maestro sugiere una situación inicial sobre la que comenzar la improvisación:
  — Un hombre busca algo que no encuentra.
  — Una niña prende fuego a la cama.
  — Una persona que se va a bañar.
  — Un cliente entra en una peluquería y pide que le corten el pelo.

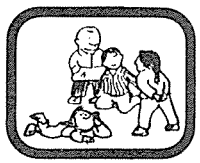
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad, a través de la representación dramática.
La libre expresión y la espontaneidad promueven la superación de inhibiciones.
Ser sujeto de deseo: elección libre de cuando y a qué salir del grupo sin presiones.

Ps Expresión psicomotriz.

I Observación de gestos corporales y decodificación de la acción expresada.
Simbolización («como si»).
Creatividad. Imaginación.

S Interacción y colaboración entre iguales.
Conocimiento de la vida social: roles, funciones y reglas por las que se rigen estas relaciones.

EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

172. ADIVINA LA PALABRA

El educador dice al oído del jugador una palabra (por ejemplo, pelota) frente al resto de los jugadores, y debe tratar de expresar mediante un lenguaje mímico y corporal el objeto representado por esa palabra, mientras el resto trata de adivinarla.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad, a través de la expresión corporal.

Ps Expresión psicomotriz.

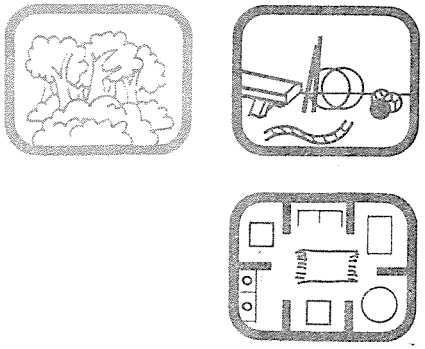
I Atención, observación de los gestos corporales y decodificación de la palabra expresada.
Imaginación. Creatividad.

NOTA: Con los de mayor edad se pueden utilizar palabras que indiquen conceptos abstractos (de 8 años), por ejemplo, amor...

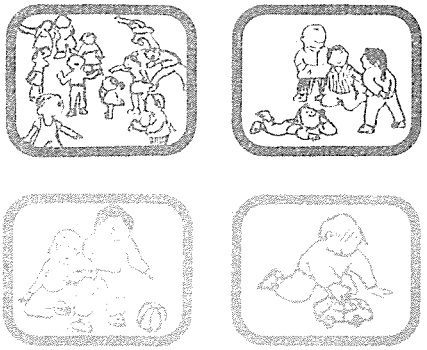
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

173. MIMAR UNA EMOCION

Previa distribución por parejas, los jugadores se sientan en círculo. Sale al centro la pareja n.° 1 y el maestro dice al oido de estos jugadores la emoción que tendrán que mimar (miedo, ira, alegría, tristeza...).

Estos se ponen de acuerdo y miman una escena que represente esa emoción, la cual ha de ser adivinada por el resto de los jugadores.

- Variante: Cada pareja elige la emoción que va a mimar.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad: Expresión de variadas emociones a través del cuerpo. La expresión promueve la clarificación y el manejo de estos sentimientos.

Ps Expresión psicomotriz.

I Observación de gestos corporales y decodificación de las emociones expresadas.
Lenguaje (conversación: toma de conciencia de las emociones o sentimientos que generan distintas situaciones de la vida real.

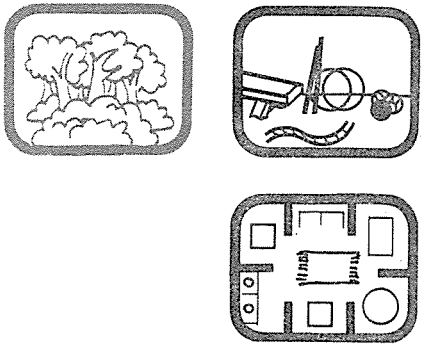
S Asociación: Coordinar puntos de vista y ponerse de acuerdo en la escenificación de la pantomima.

NOTA: Este juego puede dar pie para conversar en grupo sobre distintas situaciones de la vida real en que los jugadores experimentan una variedad de emociones con los que se juega.

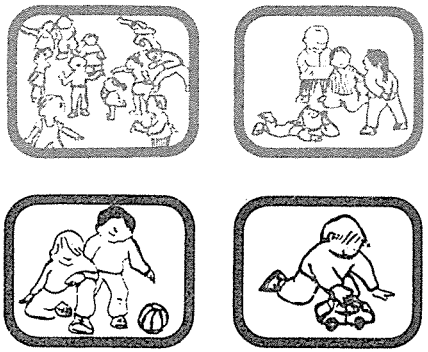
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

174. LOS OFICIOS

Se forman dos equipos entre los jugadores. El equipo 1 después de un proceso de diálogo, dramatiza mímicamente el oficio elegido (dibujante, carpintero, albañil, médico, chapista, pintor...) y el equipo 2 debe adivinar qué oficio es. Pueden hacer una pregunta cada jugador, y los jugadores del equipo 1 contestarán sólo con «sí» o «no». Cuando el equipo acierta el oficio que se ha representado, se invierten los papeles y es el equipo dos el que sale a escena y realiza una pantomima de otro oficio.

- Variantes:
  1. Representar animales y adivinar (de 3 años en adelante).
  2. Otras pantomimas: campeonato de tenis, de ping-pong, la televisión, un tren, el hospital... (de 5 años en adelante).
  3. A las películas: representando una película y el otro grupo tiene que adivinar cual es (de 7 años en adelante).

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad.
Identificación con el modelo del adulto: imitación que conduce a la comprensión y a la identificación psicosexual.

Ps Expresión mímica corporal.

I Observación, lectura de los gestos corporales y decodificación de la acción expresada.
Creatividad, imaginación.
Lenguaje: expresión y comprensión (en el proceso de preparación).
Simbolizar («como si»).

S Interacción entre iguales.
Cooperación (representación mímica: cada jugador un papel), además cooperación entre varios para acertar.
Conocimiento de la vida social. Roles, funciones y reglas por las que se rigen estas relaciones.

175. EMISION RADIOFONICA

Los jugadores se dividen en pequeños grupos y preparan emisiones de radio de 5 a 10 minutos de duración.

En estas emisiones se pueden plantear entrevistas, informes sobre algún tema de interés, anuncios, canciones, chistes... que luego se escenifican para el resto de los compañeros.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad a través de la voz.
Actividad muy divertida.

Ps Especialmente la voz: intensidad, tono...

I Pensamiento simbólico.
Creatividad, imaginación.
Lenguaje: expresión y comprensión (desarrollo del pensamiento).

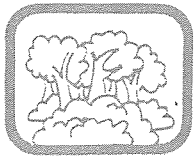
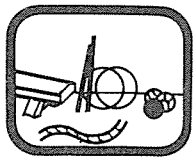
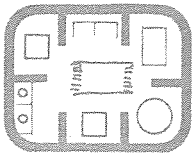
S Cooperación, contribución a un fin común con la participación de todos.
Comunicación intragrupal (preparación de la actividad).

NOTA: Con grupos de 6 años de edad, la ayuda del educador se hace necesaria sobre todo en las primeras ocasiones.

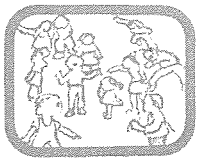
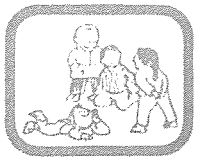
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

176. EL ACCIDENTE

Los jugadores en pequeños grupos representan diferentes puntos de vista y actitudes de diferentes personajes frente a una situación, por ejemplo, un accidente.

— Médico: Actitud científica.
— Periodista: Interesado por el suceso.
— Policía: Manteniendo el orden.
— Los familiares: Preocupados y dolor.
— Otros personajes que pasan por el lugar del suceso.

Cada grupo prepara una situación y dramatiza diversas actitudes frente a esa situación.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad, a través de la dramatización.

Ps Expresión psicomotriz.

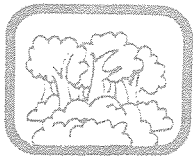
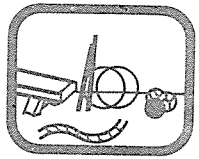
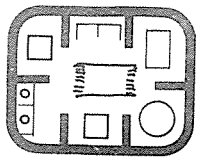
I Simbolización («como si»).
Descentramiento egocéntrico cognoscitivo: reconocimiento de los posibles diferentes puntos de vista frente a una situación.
Lenguaje: expresión (estructuración del pensamiento).

S Interacción y cooperación.
Representación de distintas emociones frente a una misma situación.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

177. ACTITUDES

Los jugadores se agrupan por parejas. Una tras otra, se desenvuelven por el aula, mientras un componente de la pareja adopta posturas o actitudes frente al otro compañero mientras el resto de parejas observa.

Algunas actitudes a proponer:
— Indiferencia.
— Sorpresa.
— Timidez.
— Impertinencia.
— Simpatía.
— Antipatía...

- Variante: Juegos con la mirada: mirar disimuladamente, despectivamente, por encima del hombro, amorosamente, con la mirada perdida, con desprecio...

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad: Representación de variadas actitudes, relaciones y emociones.
Expresión de la emoción a través del gesto corporal.

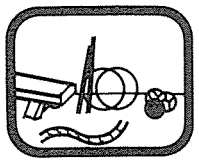
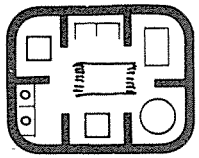
Ps Expresión psicomotriz.

S Exploración de variadas actitudes relacionales entre personas.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

178. LA CADENA

El educador da al primer jugador un bastón y éste ha de improvisar una acción, transformando el bastón en un objeto. El jugador representa la acción de pescar con una caña. Otro jugador se levanta, es un guardia que acusa al pescador furtivo y le quita la caña. El primero se sienta y el guardia transforma el bastón en un fusil, dispara y hiere a un hombre, el tercer jugador sale a escena y utiliza el palo como si fuera una muleta, y así sucesivamente.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad, a través de la representación dramática.
Desinhibición.

Ps Expresión psicomotriz.

I Descentramiento egocéntrico cognoscitivo (roles).
Simbolización: «como si»: pensamiento simbólico.
Creatividad, imaginación.

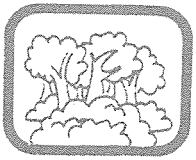
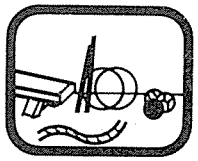
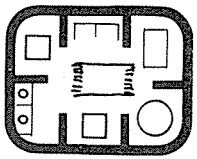
S Cooperación: coordinación de la acción con las acciones de otros.
Escucha atenta al otro (comunicación no verbal).

MATERIAL: Objetos varios.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

179. LA ESTATUA

Los jugadores se distribuyen por parejas. Uno de ellos construye con su cuerpo una figura (diferentes posiciones con los brazos, piernas, cabeza...) y se queda como una estatua. El otro jugador, que está con los ojos vendados, debe de palpar el cuerpo del compañero y reconocer las posiciones de las diferentes partes de su cuerpo. Cuando tiene una idea clara de la gestalt corporal de su compañero, sin quitarse la venda de los ojos, le imita la posición y lo verifica después visualmente para ver si es correcta. Luego cambian los roles.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad a través de la elección de la postura corporal.

Ps Percepción táctil.
Esquema corporal: representación mental a partir del tacto.
Expresión corporal.

I Función verificativa.
Memoria.

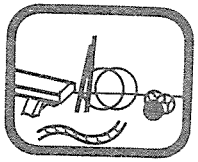
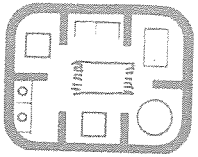
S Interacción corporal.

NOTA: Cuando se ha realizado este juego en repetidas ocasiones se pueden crear esculturas con los cuerpos de 2 niños y otros dos deben reproducirles. Se puede jugar con niños de menor edad, con posturas corporales sencillas de reconocer táctilmente.

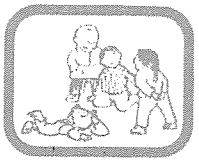
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



180. CUENTAME LO QUE SUCEDIO

Un jugador cuenta algo de su vida, algo que le sucedió, mientras sus compañeros lo dramatizan.

Si se trabaja con un gran grupo se puede dividir en 3 ó 4 subgrupos, y mientras el resto hace de público los subgrupos van rotando en la puesta en escena de lo que narra uno de sus compañeros.

Por ejemplo: *«Fui al museo con mi madre y una amiga, y mientras mi madre compraba los billetes, mi amiga y yo nos perdimos, comenzamos a dar vueltas por el museo, hasta que nos encontró el cuidador y nos llevó con mi madre que estaba esperándonos en la entrada».*

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad: comunicación de experiencias reales al grupo.
Elaboración de experiencias y de emociones concomitantes mendiante la verbalización.
NOTA: Actividad de interés para enriquecer el conocimiento que se tiene de los niños.

Ps Expresión psicomotriz.

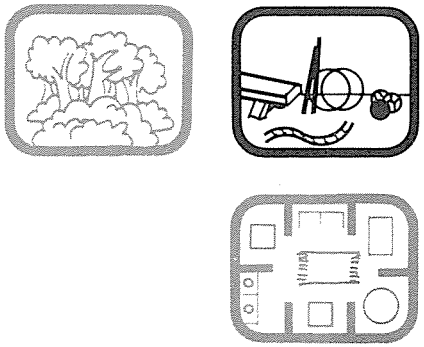
I Lenguaje: expresión y comprensión.
Descentramiento cognitivo (ponerse en el punto de vista de otro).

S Cooperación: reconstrucción dramática en cooperación de una experiencia.

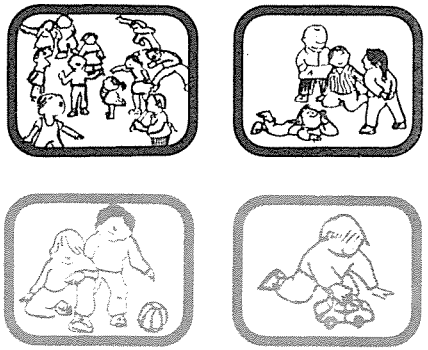
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



181. MICRO-UNIVERSOS DE LA VIDA SOCIAL

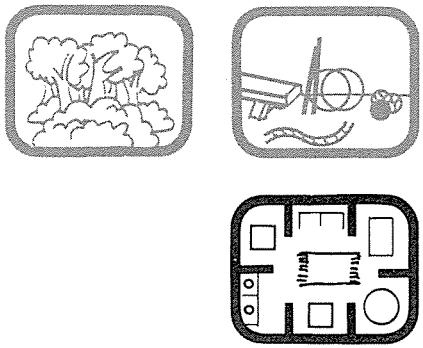
Esta actividad, que desemboca en la dramatización de microuniversos de la vida social, se plantea de forma estructurada en 5 fases:

1. Selección del microuniverso de la vida social a trabajar con el grupo: la biblioteca, la escuela, el proceso de la pesca, la agricultura, procesos de fabricación, el aeropuerto, un periódico...
2. El maestro aporta información sobre ese microuniverso (por ejemplo, la pesca).
3. Se realiza una excursión o visita al lugar real donde se da el proceso (por ejemplo, al puerto pesquero) y se observa.
4. Ya en el aula, los grupos se reunen y reparten roles, secuencian las acciones y construyen los materiales necesarios para el escenario (barcos con bloques de madera, pescados con plastilina, el puerto en un mural con dactilopintura...).
5. Se dramatizan las historias desarrolladas por los niños relativas a ese microuniverso.

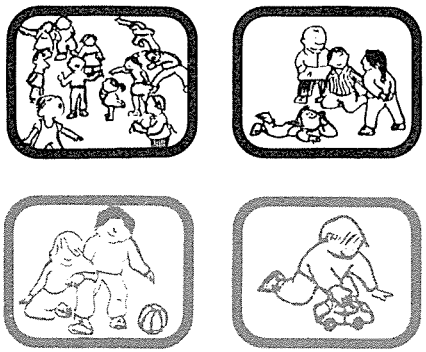
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad, a través de la dramatización.
Identificación con el modelo del adulto. Imitación que conduce a la comprensión y a la identificación psicosexual.
Placer (representación, construcción, modelado...).

I Fuente de aprendizaje de las actividades y roles de distintos nucleos de la vida social: incorporación de información.
Observación de ésta en la realidad y asimilación de la misma a través de la representación lúdica.
NOTA: En el plano del desarrollo estimula además:
— Los aspectos señalados en el análisis del juego dramático
— Los aspectos señalados en el análisis del juego de construcción, en el modelado y la pintura (cap. 3).

MATERIAL: Variados en función del microuniverso y de como se vaya a realizar la escenografía.

182. UNA ESCENA INCONCLUSA

Los jugadores se distribuyen en pequeños grupos que se colocan en corros por el aula.

El educador les cuenta una anécdota o una pequeña historia y ellos tienen que inventar el final. Cuando todo el grupo ha decidido como terminará la situación planteada reparten roles, y los grupos rotativamente las representan.

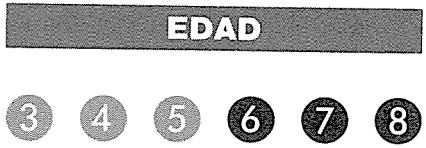
Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad, a través de la dramatización.
Vía de salida de conflictos: comprensión de diversas soluciones ante la misma situación.

Ps Expresión psicomotriz.

I Lenguaje: expresión y cooperación.
Descentramiento egocéntrico cognoscitivo (roles).
Simbolización «como si». Pensamiento simbólico.

S Interacción cooperativa.
Comunicación intergrupal.



183. PANTOMIMAS

El juego consiste en mimar situaciones a partir de pequeños textos que el educador da al jugador del centro. Transcribimos un ejemplo del texto «Iniciación al teatro popular» de P. Pérez:

LA MOSCA: *«Un hombre lee el periódico tranquilamente. Se muestra interesado por una noticia seria. Ahora lee algo realmente trágico. Sigue pasando páginas. Encuentra algo intranscendente. Su rostro acusa todos los matices de la noticia. Ahora lee un chiste. Vuelve a ponerse serio al ver algo que le interesa mucho, mientras lo lee. Pero una mosca viene a interrumpirle, él la advierte mas no le hace caso, pero la mosca insiste en molestarle, da un manotazo para ahuyentarla y continua la lectura, pero la mosca no desiste de su empeño; enfurecido, intenta ahuyentarla de nuevo para volver a la lectura que tanto le interesa. La mosca se aproxima de nuevo, él la mira con odio y se decide a terminar con ella. Deja el periódico y enarbola el matamoscas, la sigue con pasos felinos y la golpea varias veces con el matamoscas. Por fin logra abatirla; una vez que la mosca está en el suelo, se aceraca y la pisa. Sonríe satisfecho, vuelve a su asiento y continua leyendo».*

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad: Expresión de variadas emociones a través del cuerpo.

Ps Expresión psicomotriz.

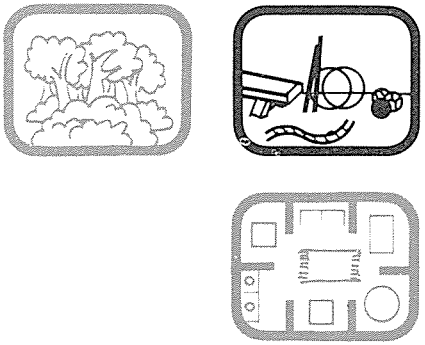
I Observación de gestos corporales y decodificación de los mensajes y las emociones expresadas.

MATERIAL: Textos breves.

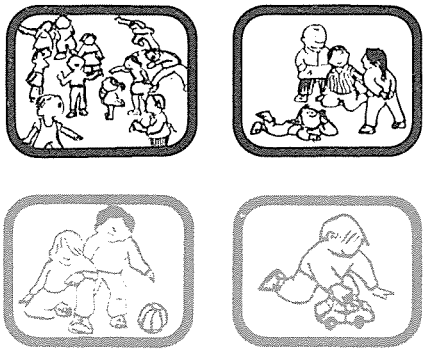
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



184. EL TRIBUNAL

Los jugadores en grupos de 8 ó 10 organizan juicios por algún delito que eligen libremente.

Cada grupo selecciona la causa o delito, el acusado (que puede ser una persona o institución), reparte los roles (abogado defensor, fiscal, juez, testigo, público...), desarrolla los argumentos... y finalmente escenifica la instrucción del proceso y se pronuncia el veredicto.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad, a través de la representación dramática.
Intenso placer.
NOTA: Es de gran interés la observación de las causas y de las personas a los que ponen en el banquillo. Las temáticas que se expresan suelen tener relación con experiencias y fantasías de los niños.

Ps Expresión psicomotriz.

I Creatividad, imaginación.
Simbolización («como si»): pensamiento simbólico.
Descentramiento cognitivo (roles).
Lenguaje: expresión y comprensión.

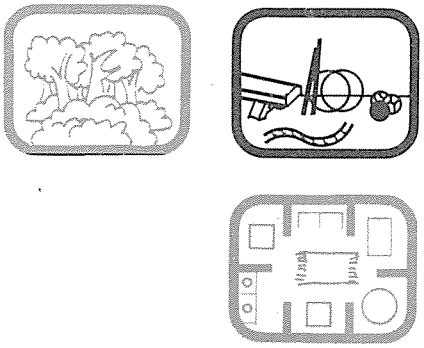
S Comunicación intergrupal (preparación).
Cooperación: colaboración para contribuir a un fin común.
Especialmente, desarrollo de la conciencia moral: transgresión de la ley y castigo. Interiorización de las norma sociales. Procedimientos de solución de conflictos.

NOTA: La preparación de la respresentación y de los materiales necesarios para la misma requiere dar suficiente tiempo, que dependerá de la edad de los jugadores. Con grupos de 6 años de edad la ayuda del educador en el proceso de organización se hace necesaria sobre todo en las primeras ocasiones.

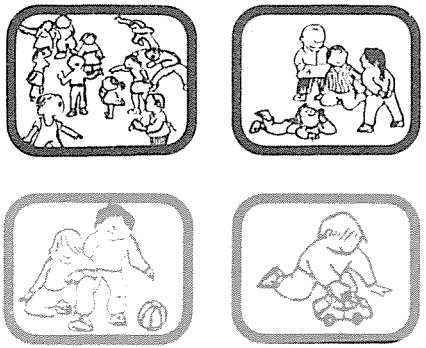
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



EXPRESION ESPONTANEA DE LA PERSONALIDAD

185. PASEO POR LA LUNA

El juego consiste en simular el aterrizaje de un cohete en la Luna y la exploración de ésta por parte de los astronautas, mientras el educador facilita la experiencia, a través de una narración sugestiva.

«Andamos libremente por la Luna, imaginando que nuestro cuerpo flota en el espacio... Sentimos la falta de gravedad, nuestros cuerpos son ligeros y se desplazan por el espacio suavemente de forma lenta y continuada...

Análisis psicopedagógico

A Expresión corporal espontánea de la personalidad: Expresión de experiencias imaginadas.
Desinhibición.

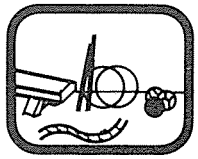
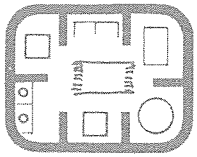
Ps Dominio del ritmo corporal y desarrollo de la sensibilidad e imaginación espacio corporal.
Expresión psicomotriz.

I Imaginación, fantasía.

EDAD

3 4 5 6 **7** **8**

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

186. LA PUBLICIDAD

Los jugadores se dividen en dos grupos. Uno de ellos inventa anuncios y los representa delante de otro grupo.

Se conceden cinco minutos al grupo que representa para cada anuncio y después se invierten los papeles.

Análisis psicopedagógico

A Expresión espontánea de la personalidad a través de la representación dramática.
Intenso placer: surgen anuncios que provocan gran hilaridad entre los participantes.

Ps Expresión psicomotriz.

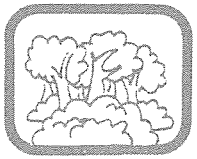
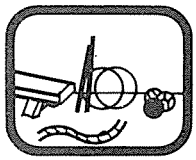
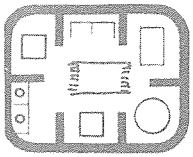
I Creatividad, imaginación.
Lenguaje: expresión y comprensión.

S Comunicación intragrupal.
Cooperación: Dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes.

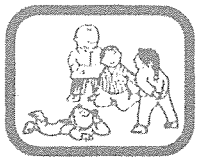
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



187. JUEGO DRAMATICO SEMIESTRUCTURADO: ESTIMULOS MOTIVADORES

En este juego el educador da un estímulo motivador a partir del cual los jugadores:

1. Explican que historia les sugiere ese estímulo.
2. Integrando lo que les sugiere, inventan una historia con principio, desarrollo y fin.
3. Reparten los roles.
4. Elaboran materiales (murales, caretas...).
5. Realizan la representación.

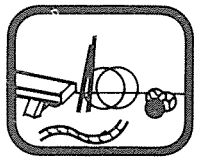
Estímulos motivadores de juego dramático:

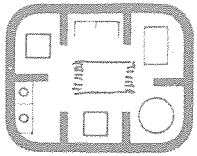
1. Una foto, una filmina, un dibujo, un cuadro...
2. Un grito, un ritmo, un sonido, una pieza musical, una canción, un poema...
3. Cuentos infantiles, una leyenda, una novela, un hecho histórico.
4. Un refrán, una adivinanza, tres palabras.
5. Objetos: cualquier objeto; un bastón, una nuez, una tela, una papelera...
6. Emociones: tristeza, alegría, enojo...
7. Temas.

EDAD

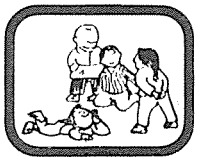
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO





TAMAÑO DEL GRUPO



188. TEMAS

El educador les plantea algún tema con el que montar una historia y dramatizar.

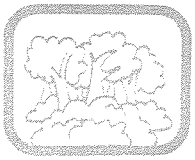
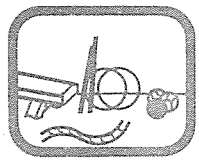
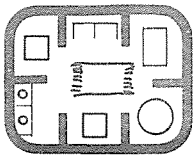
Algunas ideas:

- Tres deseos en el país de la fantasía.
- Los animales del zoo conversan con sus visitantes.
- En casa a la hora de la comida.
- Una conversación telefónica.
- La enfermedad.
- La soledad.
- Un anunció del periódico.
- Exploración por la selva.
- Ha llegado a casa un bebé.
- El niño que no quería ir a la escuela.
- Una riña por una tontería.

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

DESARROLLO INTEGRAL

189. JUEGO DRAMATICO LIBRE

Ahora el educador no tiene ningún papel en la dirección de la actividad. Los jugadores se reúnen en pequeños grupos (de 6 a 8 niños) porponen los temas que les gustaría representar, seleccionan uno, construyen su argumento temporalizadamente, reparten roles, elaboran los materiales que necesitan para dramatizar y representar al gran grupo.

Análisis psicopedagógico

Si bien en el capítulo 3 ya se realizó un análisis exhaustivo de los elementos de desarrollo que contiene este juego, insistimos sobre la idea de la gran transcendencia que tiene esta actividad en el desarrollo integral del niño, y como actividad terapéutica.

Pero no sólo es una actividad útil para el desarrollo, sino también desde el punto de vista de la observación diagnóstica. La libre expresión de temáticas eco de los deseos, las preocupaciones, las fantasías o los intereses, enriquece nuestra comprensión sobre las peculiaridades de ese grupo de edad, además de ser un marco que nos permite observar individualmente al niño, sus interacciones, su grado de participación en la actividad, su habilidad motriz, los roles que elige...

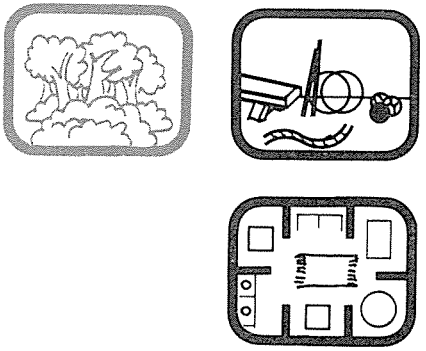
MATERIALES: Variados (papel continuo, pinturas, bloques de madera...).

NOTA: Es frecuente verles representar hechos vividos, experiencias cercanas, sin que estén ausentes temas de fantasía (princesas, personajes de la televisión).

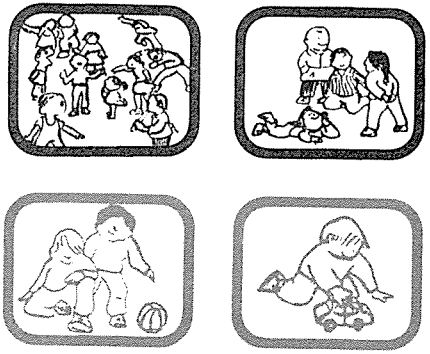
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



190. LOS PAYASOS

Se dividen en pequeños grupos, cada uno de los cuales prepara unas breves secuencias de juegos de payasos, chistes, bromas entre ellos, interpretaciones musicales...

Después de unos minutos de preparación, van saliendo por orden al escenario para representar estas secuencias mientras el resto de los jugadores representa al público.

Análisis psicopedagógico

A Desarrollo de la capacidad de goce. Estas escenificaciones provocan gran hilaridad y placer tanto entre los que dramatizan como entre el público.

Ps Expresión psicomotriz.

I Simbolización: «como si».
Lenguaje: expresión oral.

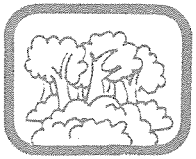
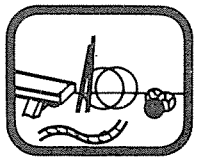
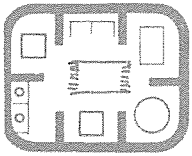
S Interacción cooperativa.

MATERIAL: Variados instrumentos musicales, sillas, disfraces...

EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO

191. EL ORADOR DISTRAIDO

El orador (rol rotativo) prepara un breve discurso de 4 ó 5 minutos sobre el tema de la distracción de las personas.

Sale a escena, comienza su discurso y de vez en cuando pierde el hilo del mismo, al quedarse observando el vuelo de una mosca, vuelve al discurso con naturalidad, de nuevo aparece la mosca, que revolotea sobre su cabeza, luego sobre su brazo... y vuelve a perder el discurso, para retomarlo en el punto donde lo dejó con naturalidad, como si nada hubiera pasado.

Análisis psicopedagógico

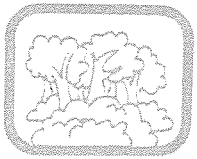
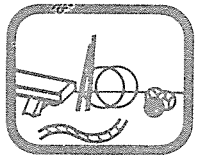
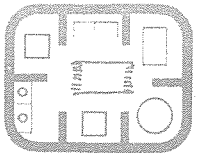
A Desarrollo de la capacidad de goce. Provoca gran hilaridad y risas entre el público.

I Lenguaje: expresión y comprensión.
Simbolización «como si»: pensamiento simbólico.

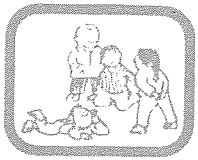
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



192. PINTORES

Esta actividad con los variados materiales que se pueden ofrecer (dactilopintura, témpera, caballetes...) se plantea como actividad libre de pintura, para que se posibilite toda la expresión de la personalidad infantil.

Análisis psicopedagógico

A Expresión de fantasías, de sentimientos, de impulsos interiores.
Alivio de tensiones emocionales al permitir la descarga simbólica de agresividad a través de los objetos que se simbolizan o por la naturalidad de las pinceladas.
Relajación.
Satisfacción de necesidades: manchar y ensuciar sin culpa.

Ps Coordinación óculo manual: motricidad fina.

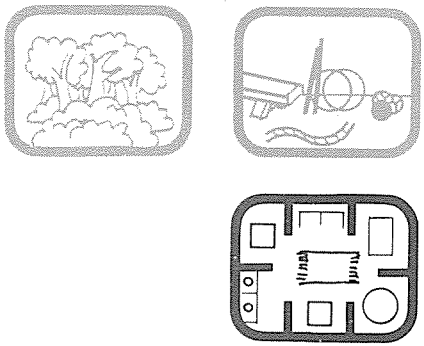
I Expresión y desarrollo de la imaginación, fantasía.
Simbolización: pensamiento simbólico.

MATERIAL: Papel, pinturas variadas.

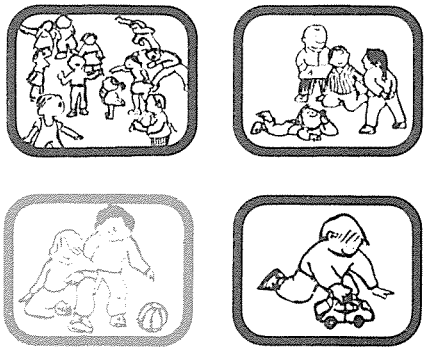
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



EXPRESION DE FANTASIAS

193. DIBUJA UNA CANCION

Los jugadores realizan un dibujo libremente con lo que les sugiere una canción que escuchan simultáneamente.

Se pone música, y primero la escuchan para ver que les sugiere. Después dibujan las imágenes que ésta les ha sugerido, mientras continúan escuchándola.

Análisis psicopedagógico

A Expresión de fantasías. Proyección emocional.
Recreación. Placer de crear.

Ps Coordinación oculo manual: motricidad Fina.
Percepción auditiva y ritmo.

I Creatividad. Imaginación. Fantasía.
Representación mental.
Asociación sonidos-imágenes.
Expresión y comprensión oral (cuando es grupal: ponerse de acuerdo).

S Cooperación (cuando se hace en pequeños grupos o por parejas.

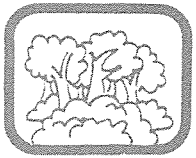
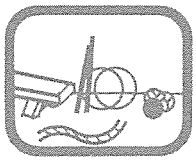
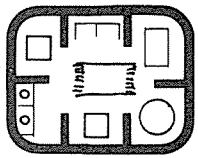
MATERIAL: Magnetofón, cassette con piezas musicales, lápiz, pinturas, papel continuo de embalar, folios...

NOTA: Se puede realizar la actividad con lápiz o pintura con diversos materiales para pintar (dactilopintura, témpera, pastel...), así como en papel de folio (cuando se hace individualmente) o en papel grande (papel continuo de embalar cuando se hace en grupo).

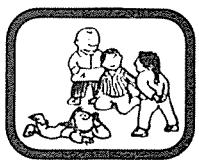
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



194. EL SECRETO DE LA CUEVA

Los jugadores se tumban en el suelo, relajados y con los ojos cerrados y el maestro les va guiando por un ambiente imaginario que ellos se van representando mentalmente.

Ejemplo: *«Es un espléndido día de verano, sentimos el sol sobre nuestros cuerpos y vamos a explorar por el monte. Sabemos que más allá de una torre existe una cueva secreta que trataremos de encontrar... Nos introducimos en un sendero rodeado de flores... si alquien quiere puede coger un ramillete... seguimos avanzando... ya vemos la torre a lo lejos... Ahora la tenemos a la izquierda. Tenemos que tomar un sinuoso sendero que hay a su derecha... nuestro plano indica que en esta dirección está la cueva... Caminamos por el... Es un camino empinado, empezamos a sudar, algunas partes del sendero están cubiertas con zarzas... Cogemos unos palos y vamos evitando las zarzas abriendo el camino. Nos encontramos con una curva muy pronunciada y a la vuelta ¡la cueva!... Hemos encontrado la cueva. Somos valientes exploradores, nos acercamos a la entrada... vamos a entrar y descubrir que hay dentro»* (se deja un tiempo para la recreación, para que cada uno imagine lo que hay en la cueva). Pasado un tiempo, abren los ojos y se les puede pedir que cuenten, dibujen o escriban (en función de la edad) lo que han visto en la cueva.

Análisis psicopedagógico

A Expresión de fantasías.
Proyección de temores y fantasías interiores que se representan mentalmente y que se elaboran a través de la verbalización o de la representación pictórica.

Ps Relajación.

I Imaginación.
Lenguaje: Expresión y comprensión oral.
Estrucutración del pensamiento.

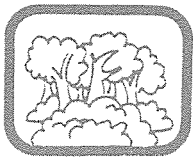
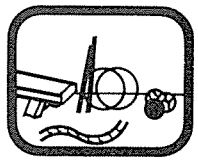
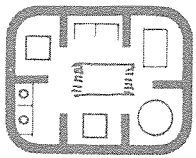
S Comunicación intragrupal de fantasías, deseos y miedos.

MATERIAL: Un relato: el tiempo del relato dependerá de la edad de los niños.

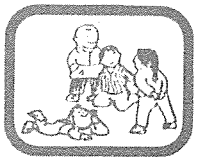
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



195. NARRADORES

El maestro, con los jugadores sentados en círculo, estimula que narren historias: cuentos que conocen, historias de fantasías y de absurdo.

- Se puede sugerir que inventen historias dando estímulos motivadores como una palabra, una imagen, un sonido, una pieza musical... a partir de los cuales construir la historia.

Análisis psicopedagógico

A Expresión de fantasías, deseos, preocupaciones, intereses.

I Lenguaje: expresión y comprensión oral.
Comprensión oral.
Estructuración del lenguaje: Desarrollo del pensamiento.

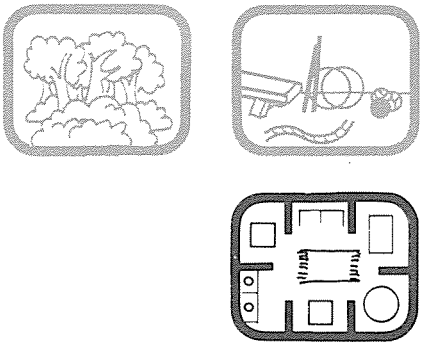
S Interacción y comunicación.

NOTA: Se puede pedir información al jugador que está narrando su historia. A los pequeños el educador les ayuda a estructurarla.

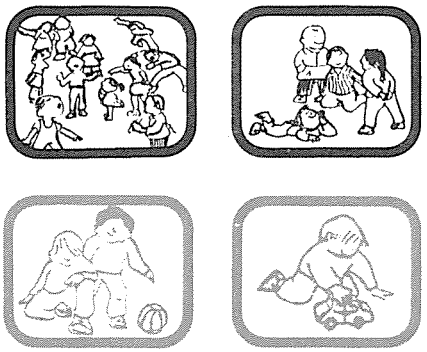
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO



TAMAÑO DEL GRUPO



196. LA MARIONETA VIAJERA

Para realizar esta actividad es interesante que la marioneta que vamos a utilizar, cobre especial relevancia en la vida del aula («El abuelo Tom» la marioneta viajera de un grupo de niños de 3 años de edad, les informaba cuando algún compañero estaba enfermo y no podía asistir a clase, anunciaba los cumpleaños... Se convirtió en un puente entre la vida del aula y la vida familiar). Cuando la marioneta haya cobrado especial vida en el grupo comienza a realizar rotativamente visitas periódicas a las casas de los niños; cada fin de semana, un niño se lleva a su casa la marioneta y el lunes ésta cuenta las experiencias que tuvo, lo que vió, lo que le hubiera gustado hacer...

Análisis psicopedagógico

A Experiencia puente entre la vida familiar y la vida escolar que facilita el proceso de separación de la familia, experiencia difícil para el niño.
Expresión de la personalidad: experiencias reales, deseos, fantasías, necesidades... (esta actividad aporta al maestro valiosa información sobre las vivencias que tiene el niño en su medio familiar, sobre sus deseos, preocupaciones y experiencias reales).

I Desarrollo de la fantasía
Comunicación verbal: expresión y comprensión.

S Comunicación intergrupal de experiencias.

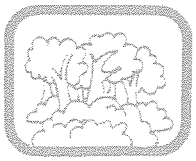
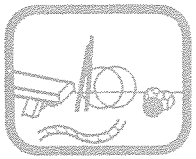
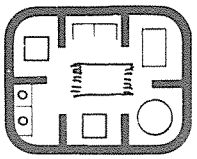
MATERIAL: Una marioneta.

NOTA: El educador puede pedir información al jugador que está narrando su historia; a los pequeños les ayuda a estructurarla.

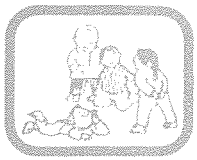
EDAD

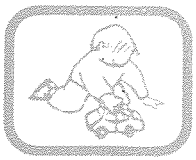
3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO





CONTROL DE EMOCIONES INTENSAS (MIEDOS)

197. QUIEN TEME AL HOMBRE DEL SACO

Por sorteo se elige al jugador que va a representar al hombre del saco. Una vez elegido se esconde mientras los otros esperan su llamada tapándose los ojos. El que se ha escondido pregunta en alto *«¿Quién teme al hombre del saco?»*, y los demás contestan *«nadie»*. Entonces éste grita *«Alla voy»* e intenta coger a los otros. Cuando un jugador es tocado se intercambian los roles y se convierte en hombre del saco.

- Variante: Juego de la Bruja.

Análisis psicopedagógico

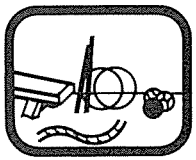
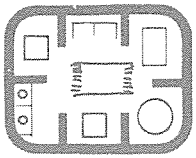
A Juegos con el miedo: liberación de miedos infantiles.
— al escapar simbólicamente del perseguidor.
— al ocupar el rol de perseguidor.
Liberación de tensiones (gritos...).

Ps Coordinación dinámica global: Motricidad gruesa.
Reflejos.

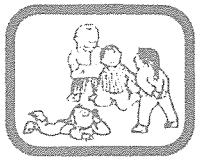
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



198. LA SELVA

Los jugadores eligen roles entre una variedad de animales salvajes que viven en la selva. Previo agrupamiento en familias, en gran grupo, se construye una pequeña historia. «Un día en la selva», o «La leona protege a sus cachorros»... que después se dramatiza.

- Con una música sugerente, los jugadores eligen libremente el animal que más les gusta y lo representan durante un tiempo por el espacio del aula. Después eligen el animal que menos les gusta y dramatizan algunas secuencias de la actividad de ese animal.

Es interesante coloquiar con los jugadores en relación al porqué del animal elegido y del rechazado.

Análisis psicopedagógico

A Descarga de tensiones: La dramatización de animales posibilita la expresión y la satisfacción sustitutiva de impulsos agresivos.
NOTA: observar las elecciones positivas (identificaciones de deseo) y las negativas (aspectos rechazados del yo).

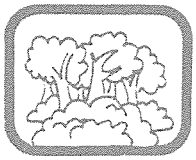
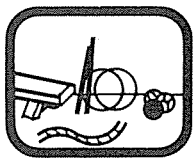
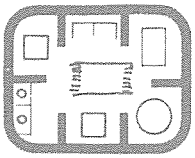
Ps Expresión psicomotriz.
Coordinación dinámica global. Motricidad gruesa.
Percepción y discriminación auditiva.
Desplazamiento por el espacio.

I Reconocimiento de la intensidad de la voz personal (imitación sonidos animales).
Comunicación preverbal (sonidos del animal asociados a los movimientos).

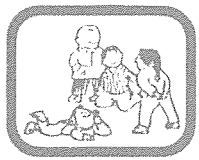
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



DESCARGA DE TENSIONES

199. LEONES EN EL CIRCO

Es una escena de circo, el domador y los leones, la cual es representada por 5 jugadores, mientras el resto ocupa el rol de público. Se inicia sugiriendo la siguiente fantasía: *«Imaginemos una jaula que tiene 4 leones hambrientos dispuestos a lanzarse sobre el domador, quien trata de tenerles controlados sobre sus sillas».*

Los leones se colocan sobre una silla, a unos metros de distancia unos de otros y el domador en el centro con un cinturón a modo de látigo. Los leones gruñen todo el tiempo e intentan abalanzarse sobre el domador que con su actitud, su mirada y su voz intentará doblegarles.

Análisis psicopedagógico

A Descarga de tensiones: expresión y satisfacción sustitutiva de impulsos agresivos.

Ps Expresión psicomotriz.
Reflejos.

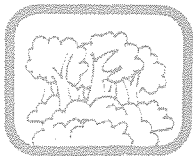
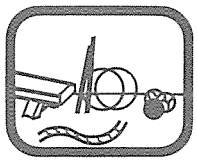
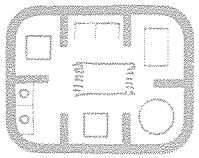
I Reconocimiento de la intensidad de la voz personal (imitación sonidos animales). Expresión preverbal.
Simbolización «como si»: pensamiento simbólico.
Atención, alerta frente a estímulos de la situación externa.

MATERIAL: 4 sillas y una correa o cinturón.

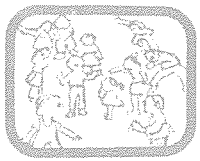
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



200. EL GRITO

Se elige por sorteo a un jugador, que sale del aula; el resto de los jugadores eligen una palabra que tenga tantas sílabas como jugadores (si son muchos, varios jugadores corean la misma sílaba).

Se hace entrar al adivinador y rodeándole, todos a grito pelado vocean la sílaba. Este debe de adivinar la palabra que quieran decirle. Después sale otro jugador y así sucesivamente.

Análisis psicopedagógico

A Descarga de tensiones: Posibilita la expresión y liberación de energías acumuladas (agresividad que de no expresarse genera tensión emocional).

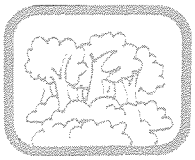
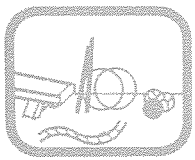
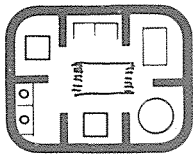
Ps Percepción y asimilación auditiva.
Reconocimiento de la intensidad de la voz personal.

S Interacción.

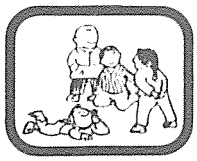
EDAD

3 4 5 6 7 8

ESPACIO DE JUEGO

TAMAÑO DEL GRUPO



BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A. (1977).
«El niño y sus juegos».
Ed. Paidos. Buenos Aires. 1979.

ABERASTURY, A. (1962).
«Teoría y técnica de psicoanálisis de niños».
Ed. Paidos. Buenos Aires. 1981.

ABERASTURY, A. (1950).
«El juego de construir casas».
Ed. Paidos. Buenos Aires. 1977.

ADARRA COLECTIVO (1984).
«En busca del juego perdido».
Ed. Adarra. Bilbao. 1984.

AMONACHVILI, C. (1986).
«El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares».
Perspectivas V. XVI. N.º 1. Pg. 87-97.

AJURIAGUERRA J. Y MARCELLI D.L. (1970).
«Manual de psicopatología del niño».
Ed. Toray-Masson. Barcelona. 1982.

ARFOUILLOUX J.C.
«La entrevista con el niño».
Ed. Marova. Madrid. 1977.

ARNAIZ, P.
«Fundamentos de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier».
Seco-Olea. Madrid. 1988.

AXLINE V. (1964).
«Terapia de Juego».
Ed. Diana. México. 1984.

BALLY, G. (1958).
«El juego como expresión de libertad».
Ed. Fondo de Cultura mexicana. México. 1973.

BANDET J. Y SARAZANAS R. (1972).
«El niño y sus juguetes».
Ed. Narcea. Madrid. 1977.

BETTELHEIM, B. (1975).
«Psicoanálisis de los cuentos de hadas».
Ed. Crítica Grijalbo. Barcelona. 1979.

BRUNER, J. (1986).
«Juego, pensamiento y lenguaje».
Perspectivas. V. XVI. N.º 1. Pg. 79-85.

CARROLL, L.
«El juego de la lógica».
Ed. Alianza. Madrid. 1986.

CHATEAU, J. (1950).
«Psicología de los juegos infantiles».
Ed. Kapeluz. Buenos Aires. 1973.

CODA EQUIPO DE ESTUDIOS TEATRALES. (1987).
«Creatividad infantil».
Biblioteca de Recursos didácticos Alhambra. 1987.

DALLAYRAC. N. (1972).
«Los juegos sexuales de los niños».
Ed. Granica. Barcelona. 1977.

DECROLY, O. Y MONCHAMP, E. (1914).
«El juego educativo».
Ed. Morata. Madrid. 1983.

DORON R. (1972).
«El juego en el niño». En el Tratado de Psicología del niño de M. Gratiot-Alphandery y R. Zazzó.
Ed. Morata. Madrid. Tomo III (1979).

ELKONIN, D.B. (1978).
«Psicología del juego».
Ed. Pablo del Río. Madrid. 1980.
ELSCHENBROICH. D.
«El juego de los niños. Estudio sobre la génesis de la infancia».
Ed. Zero. Madrid. 1979.
ERIKSON. E. (1950).
«Infancia y Sociedad».
Ed. Horme. Paidos. Buenos Aires. 1980.
ERIKSON, E., PIAGET, J., LORENZ, K. (1972).
«Juego y desarrollo».
Art. Juego y desarrollo cognoscitivo. Barclay Murphy.
Art. Juego y actualidad. E. Erikson.
Ed. Crítica. Grijalbo. Barcelona. 1982.

FUX, M.
«Danza, aprendizaje de la vida».
Ed. Paidos. Buenos Aires. 1981.
FREUD, S. (1920).
«Más allá del principio del placer».
Obras completas. Ed. Biblioteca M. Nueva. Edición 3.ª.
Madrid. 1981.
FREUD, A. (1965).
«Normalidad y Patología en la niñez».
Ed. Paidos. B. Aires. 1978.
FURTH, H.G. Y WACHS, H. (1978) *.
«La teoría de Piaget en la práctica».
Ed. Kapeluz. Buenos Aires. 1978.

GARVEY, C. (1977).
«El juego infantil».
Ed. Morata. Madrid. 1983.
GEBAUER, K. *
«Proyectos de juego».
Ed. Interduc-Schroedel (1979).
GIANINI BELOTTI E. (1973).
«A favor de las niñas».
Cp. 3. Juegos, juguetes y literatura infantil.
Ed. Mote Avila. 1978.
GUILLERMO M. y PALACIOS, A.*
«El taller de las palabras».
Seco-Olea. Madrid. 1989.
Ed. Mote Avila. 1978.
GUTTON, P. (1973).
«El juego de los niños».
Ed. Nova Terra. Barcelona. 1981.

HARTLEY, R.E., FRANK, K.K. y GOLDENSON, R.M. (1952).
«Como comprender los juegos infantiles».
Ed. Horme. Paidos. Buenos Aires. 1977.
HARLAN. L. (1976).
«El niño salvaje de Aveyron».
Ed. Alianza. Madrid. 1984.
HEGELER, S.
«Como elegir los juguetes».
Ed. Paidos. Buenos Aires. 1978.
HETZER. H.
«El juego y los juguetes».
Ed. Kapeluz. Buenos Aires. 1965.
HUIZINGA, J. (1954).
«Homo Ludens».
Ed. Alianza. Madrid. 1968.
HURLOCK, E. (1978).
«Desarrollo del niño».
Cap. 11. Desarrollo en los juegos.
Cap. 12. Desarrollo de la creatividad.
Ed. Mc Graw Hill. México. 1982.

JACQUIN G. (1958).
«La educación por el juego».
Ed. Atenas. Madrid. 1972.

KIERMANN, B. Y SANSANO, N. (1979).
«Juegos para niños».
Ed. Bruguera. Barcelona. 1985.
KOOIJ Van Der Y MEYJES H.J. (1986).
«Situación actual de la investigación sobre el niño y el juego».
Perspectivas V. XVI. N.º 1. Pag. 51-57.
KLEIN M.
«La personificación en el juego de los niños».
T. II. (1929).
«Psicoanálisis de niños» (1932) T.I.
Obras completas. Ed. Paidos. Horme. Buenos Aires. 1980.

LAPIERRE, B. Y AUCOUTURIER, A. (1977).
«La educación psicomotriz como terapia. Bruno».
Ed. Médico-Técnica. Barcelona. (1980).
LEIF, J. Y BRUNELLE L. (1978).
«La verdadera naturaleza del juego».
Ed. Kapeluz. Buenos Aires. 1978.
LEMOINE P. Y G.
«Jugar-Gozar».
Ed. Gedisa. Barcelona. 1980.
LEQUEUX, P. (1979) *.
«Juegos».
Ed. Reforma de la escuela. Barcelona. 1981.
LOWENFELD, V. (1947).
«El desarrollo de la capacidad creadora».
Ed. Kapeluz. Buenos Aires. 1972.

MICHELET, A. (1986).
«El maestro y el juego».
Perspectivas V. XVI. N.º 1. Pg. 117-126.
MUJINA, V. (1975).
«Psicología de la edad preescolar».
Ed. Pablo del Río. Madrid. 1978.

NEWSON J. Y E. (1979).
«Juguetes y objetos para jugar».
Ed. CEAC. Barcelona. 1982.
NICOLE DU SAUSSOIS (1982).
«Actividades en talleres para guarderías y preescolar».
Ed. Cincel. Madrid. 1984.

ORCASITAS J.R.
«Texto y contexto en juego o "El como si" del hombre».
Revista Goitibera. N.º 1. 1982.
OLIVEIRA LIMA. (1986).
«Niveles estratégicos de los juegos».
Perspectivas.V. XVI. N.º 1. Pg. 69-78.
ORLICK T. (1978) *.
«Juegos y deportes cooperativos».
Ed. Popular. Madrid. 1986.
OSTERRIETH P. (1960).
«Psicología infantil».
Ed. Morata. Madrid. 1980.

PARULA DE LOPEZ.
«El juego teatral en la escuela».
Ed. Guadalupe. Buenos Aires. 1977.
PAUSEWANG E. *
«Juegos didácticos».
Ed. Kapeluz. Buenos Aires. 1977.

PEÑARROJA J. (1980) *.
«Juegos con el aire».
Ed. Bruguera. Barcelona. 1980.
PEÑARROJA J. Y BONET J.M. (1980) *.
«Juegos con el agua».
Ed. Bruguera. Barcelona. 1980.
PIAGET J. (1959).
«La formación del símbolo en el niño».
Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1979.
PIAGET J. E INHELDER. H. (1969).
«La psicología del niño».
Ed. Morata. Madrid. 1984.

REYNOSO R. Y OTROS (1980).
«Psicopatología infanto-juvenil».
Cap. La hora de juego diagnostica.
Ed. de Belgrano. Buenos Aires. 1980.
RUSSELL A. (1965).
«El juego de los niños».
Ed. Herder. Barcelona. 1970.

SPITZ, R. (1958).
«El primer año de vida del niño».
Ed. Aguilar. Madrid. 1984.
SIKORA J.
«Manual de métodos creativos».
Ed. Kapeluz. Buenos Aires. 1979.
STONE L. Y CHURCH J. (1959).
«El preescolar de dos a cinco años».
Ed. Horme. Paidos. Buenos Aires. 1980.

TCHAKAROVA, I. *
«El juego en grupo».
Ed. Anaya. Madrid. 1983.

VYGOTSKI L.S.
«Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar» en Luria, Leontiev y Vygotski Psicología y pedagogía.
Ed. Akal. Madrid. 1973.

WALLON, H. (1941).
«La evolución psicológica del niño».
Ed. Psique. Buenos Aires. 1980.
WINNICOTT, D. (1971).
«Realidad y Juego».
Ed. Gedisa. Barcelona. 1982.

ZABALZA, M. (1987).
«Didáctica de la Educación Infantil».
Ed. Narcea Madrid, 1987.
ZIEGLER TH. Y OTROS.
«Juegos de discurrir».
Ed. Didascalia. Schroedel. 1983.
ZULLIGER H. (1952).
«Los niños difíciles».
Ed. Morata. Madrid. 1979.
ZHUKOUSKAIA, R.I. (1980).
«El juego y su importancia pedagógica».
Ed. Pueblo y Educación. Cuba. 1982.

* Textos con recursos prácticos.