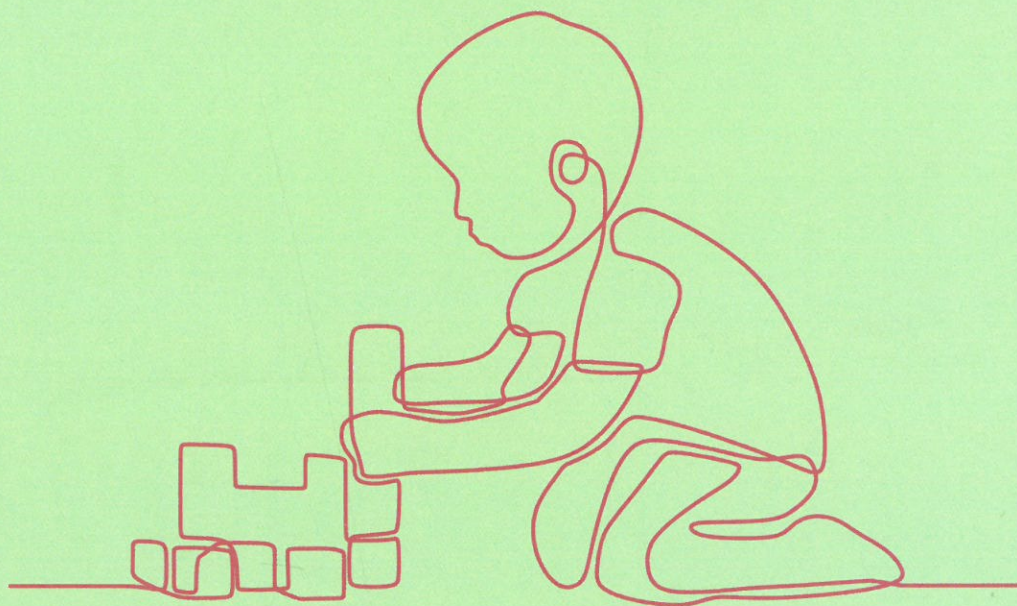


El juego infantil

La importancia del juego en el
desarrollo humano

Maite Garaigordobil Landazabal



Biblioteca de Psicología

EL JUEGO INFANTIL

La importancia del juego en el desarrollo humano

MAITE GARAIGORDOBIL LANDAZABAL

El juego infantil

© de la idea original, EMSE EDAPP, S. L., 2022

© de los textos, Maite Garaigordobil Landazabal

© de esta edición, PRISANOTICIAS COLECCIONES y EMSE EDAPP, S. L., 2022

Realización editorial: Bonalletra Alcompas, S. L.

Diseño e ilustración de cubierta: Pau Taverna

Diseño y maquetación: Manel López (GRAFCO)

© Fotografías: saranya33 / Shutterstock.com, BearFotos / Shutterstock.com (p. 31),

kryzhov / Shutterstock.com (p. 37), Robert Kneschke / Shutterstock.com, Oksana

Kuzmina / Shutterstock.com (p. 82), stockfour / Shutterstock.com (p. 91),

Rawpixel.com / Shutterstock.com (p. 92), tatianasun / Shutterstock.com (p. 93),

imágenes proporcionadas por la autora (p. 95).

Depósito legal: B 12430-2022

ISBN: 978-84-1354-608-7

Impreso en España

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento y su distribución mediante alquiler o préstamo públicos.

Índice

Introducción	7
Definición y características del juego infantil	13
Conexiones del juego con el desarrollo humano	19
Contribuciones del juego al desarrollo psicomotriz	19
Contribuciones del juego al desarrollo de la inteligencia y la creatividad	32
Contribuciones del juego al desarrollo social	48
Contribuciones del juego al desarrollo afectivo-emocional	61
Juegos cooperativos: una nueva forma de juego para fomentar la conducta prosocial	83
Características que definen los juegos cooperativos	83
Programas JUEGO: una propuesta de juego para fomentar la cooperación y la creatividad	86
Ejemplos de juegos cooperativos-creativos	90
Beneficios de los juegos cooperativos	96

El juego en la familia: la importancia de jugar entre padres e hijos	101
Los juegos tempranos entre padres e hijos en el origen del juego infantil	101
El juego como instrumento de comunicación e interacción entre padres e hijos	103
Juegos en familia: ideas para fomentar el juego entre padres e hijos	105
Los padres ante los juegos tecnológicos: beneficios y problemas de los videojuegos	109
El juego como espejo del desarrollo infantil: valor diagnóstico del juego	117
Valor diagnóstico del juego: el juego como reflejo del nivel de desarrollo	117
Evolución de los juegos infantiles en las diferentes edades	121
Bibliografía consultada	135

Introducción

En un juego con su muñeca, Ana que tiene 5 años, la viste, la baña, le da de comer, la pasea, le impone normas y disciplinas que a ella le han dado, castigándola si no las cumple, la tranquiliza cuando la muñeca tiene miedo... El muñeco es el juguete por excelencia, uno de los más antiguos, y su misterio es el encanto que ejerce en todas las edades. Hecho a imagen del ser humano, se presta a todas las preguntas y confidencias. Impasible y mudo, 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 en la infancia no se utiliza un muñeco de la misma manera en todas las edades: a los 18 meses lo primordial es el placer táctil y sensorial que le procura, aunque también tiene ya estatus de presencia viva, en esta etapa lo estrecha contra sí, lo acaricia, se lo pasa por el rostro; a los 2 años lo viste, le da de comer, lo acuna...; a los 3 se convierte en su compañero de juegos porque lo ve como ser humano, lo abraza, lo pasea y se lo lleva a todas partes cuando viaja, cuando se va a dormir... El muñeco está lleno de humanidad

y, sin embargo, no es más que un objeto que se presta a todas las fantasías de la imaginación. Para entonces ya se ha convertido en el *alter ego* de la criatura, en su doble, en una extensión de su propia personalidad, precisamente en el momento en que está tomando conciencia de la misma. La relación con el muñeco se convierte en un diálogo.

Los juegos con muñecos, que se dan durante años a lo largo de la infancia, fomentan muchas funciones del desarrollo infantil, entre otras, estimulan el *desarrollo de la conciencia moral*, ya que en su juego el niño o niña le exige al muñeco lo que le han exigido a él o ella, le da órdenes, le prohíbe acciones... Esto le ayuda a ir interiorizando y aceptando esas normas que los adultos le han puesto a él mismo, es decir, le ayuda en su desarrollo moral. También promueven el *aprendizaje de conductas asociadas a la maternidad y la paternidad*, ya que cuando lo lava, lo viste, lo lleva al médico o a pasear, aprende actitudes y pautas de conducta asociadas a la maternidad y la paternidad. Además los juegos con muñecos tienen un importante *valor curativo, terapéutico*, porque permiten *compensar* (el muñeco le da compañía al solitario, seguridad al inseguro, ternura al que carece de ella...), *elaborar miedos* (porque el muñeco se convierte en portavoz de los sentimientos que el niño o la niña no puede reconocer, le presta sus sentimientos e inquietudes y es este juguete humanizado el que tiene miedo a que entre una bruja por la ventana del cuarto, y al tranquilizarlo, encuentra la seguridad sin tener que llegar a reconocer sus propios miedos), le permite *satisfacer distintas necesidades* (los muñecos sirven para comunicar y recibir comunicaciones; le brindan compañía y amistad, son protectores y protegidos; lo abandona sin culpa; puede ser despótico y recriminarle; es objeto tanto de amor como de malos tratos; si el

niño o la niña se sienten buenos y protectores, reflejarán en él protección y obtendrán a su vez fuerza de esa protección reflejada; si son dominantes, el muñeco se someterá y no se mostrará resentido con sus dueños, porque siempre responde con amor y simpatía... Y jugar con muñecos también les permite *descargar agresividad de forma positiva*, adaptativa, ya que estos juguetes son discretos oyentes de confidencias, incluso de enojo o enfado contra personas a las que no les pueden expresar esos sentimientos; pueden descargar sus propias faltas sobre él («eres malo porque no comes», «no debes pegar a tu hermano»), y expresar su agresividad (castigando al muñeco cuando él o ella han sido castigados, o castigándolo cuando representa a su hermana de la que siente celos).

Con este ejemplo hemos podido observar la importancia que tienen algunos juegos infantiles en el desarrollo afectivo y emocional durante la infancia. También hay juegos que fomentan especialmente la socialización, la conducta social positiva. Aunque en 1985 comencé a utilizar el juego en varios proyectos, fue en 1989, en el marco de mi tesis doctoral, cuando realicé mi primer experimento sobre sus efectos en el desarrollo infantil. Para realizarlo diseñé un programa de juego cooperativo y creativo para niños y niñas de 6 a 8 años que llevamos a cabo durante un curso escolar, y evaluamos sus efectos en distintas dimensiones del desarrollo infantil.

Este programa incluye diferentes tipos de juegos: de comunicación y cohesión grupal, de ayuda y confianza, de cooperación y creativos (con el lenguaje, el dibujo y la pintura, a través de la construcción de objetos y con la dramatización). En cada sesión semanal realizábamos varios de ellos y después hacíamos debates relacionados con los mismos. Por ejemplo, el juego «una historia entre varios» consiste en inventar cooperativamente una

historia creativa, espontánea, evitando contar un cuento conocido por todos. Sentados en círculo, un participante comienza a inventar una historia, aporta información inicial sobre la misma, relata cuatro o cinco frases y luego se detiene. El siguiente, en conexión con lo expresado por el anterior, añade nuevas secuencias a la historia, y así sucesivamente van construyendo un cuento o relato con la contribución de todos los participantes, intentando que tenga continuidad como si hubiera sido contado por una sola persona. De este modo, y en el transcurso de varias rondas, van construyendo un relato con principio, desarrollo y fin.

La investigación sobre los efectos de este programa, después de aplicarlo durante un curso escolar, y la comparación del cambio de quienes jugaron equiparado con otros que en aquel curso no tuvieron la oportunidad de jugar, confirmó que estos juegos cooperativos-creativos habían potenciado un aumento de diversas conductas sociales positivas y una disminución de las negativas; así como un aumento de la capacidad de cooperación grupal, una mejora de la comunicación dentro del grupo, un menor uso de actitudes agresivas para resolver conflictos sociales y una mejora del autoconcepto y del equilibrio emocional. Además, también favoreció el desarrollo del cuerpo y la inteligencia. Esto inició una larga trayectoria de años trabajando y profundizando sobre el tema, con más experimentos y más resultados, llegando a la conclusión de la gran relevancia del juego infantil en el desarrollo humano y, también, de la importancia del juego en todas las edades como espacio de descanso, aprendizaje, experimentación, relación con otras personas...

A pesar de que el juego infantil ha sido un fenómeno observado desde la Antigüedad, las investigaciones que lo estudian

son relativamente recientes. De hecho, hasta las formulaciones teóricas del siglo xx no se argumentó su importancia en el desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional. En efecto, durante muchos años se ha considerado el juego como algo inútil, que solo sirve para divertirse, para descansar, para descargar energía sobrante, etc. Progresivamente, los resultados de los estudios han permitido ir modificando la idea del valor que los adultos atribuimos al juego, hasta llegar a la actualidad, momento en el que lo consideramos una actividad de gran importancia en el desarrollo infantil, con un significativo valor en el desarrollo humano. Si bien, en lo que llevamos del siglo xxi no se han planteado nuevas teorías sobre este tema, incluso se puede afirmar que en las últimas décadas es escasa la investigación rigurosa que se ha llevado a cabo sobre este fenómeno.

Este libro presenta lo que hoy sabemos sobre la importancia del juego en el desarrollo infantil, enfatiza la necesidad de que las personas adultas lo estimulen en la escuela, en la familia y en el tiempo libre que niños y niñas disponen fuera de los espacios de influencia de los mayores. Además, aporta información sobre juegos psicomotrices, intelectuales, cooperativos, creativos, afectivos... es decir, ideas y referencias prácticas que pueden utilizarse en la escuela y en la familia para fomentar el desarrollo de la personalidad infantil. El objetivo fundamental de la obra es poner de relieve la importancia de fomentar en la infancia la participación en actividades lúdicas, ya que el juego guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego, es decir, con el desarrollo humano en otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales, la expresión y gestión de las emociones.

Así, en primer lugar, se identifican las características actuales que definen el juego infantil. En segundo lugar, se presentan las conclusiones de los estudios que han analizado las contribuciones del juego infantil al desarrollo humano, es decir, lo que hoy sabemos sobre la importancia que tiene en el desarrollo del cuerpo y los sentidos, de la inteligencia y la creatividad, de la socialización y del equilibrio afectivo-emocional. Las conclusiones de estos estudios han evidenciado las importantes conexiones entre juego y desarrollo, sentando las bases para la realización de programas lúdicos de intervención psicoeducativa, así como para la utilización de juego en el contexto familiar y en ámbitos terapéuticos. En tercer lugar, en este libro se aborda la importancia del juego cooperativo y creativo entre los 4 y los 12 años, el cual puede ser utilizado en la escuela, la familia, el tiempo libre, etcétera. En cuarto lugar, se analiza el importante papel que tiene el juego entre padres e hijos como instrumento de comunicación, de interacción, de conocimiento y de fortalecimiento de los vínculos entre los miembros de la familia. Finalmente, se clarifica su importancia como espejo del desarrollo en la primera etapa del ser humano, es decir, el valor diagnóstico del juego, su valor como instrumento de observación de la evolución infantil.

A modo de cierre de esta introducción plantearía una idea que condensa el contenido principal de este libro. En todas las épocas y en todas las culturas los niños y las niñas han jugado. El juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es vital e indispensable para la evolución del ser humano, ya que contribuye de forma relevante al desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional, y por ello posee un gran valor relacional, psicoeducativo, diagnóstico y terapéutico.

Definición y características del juego infantil

¿Qué características definen el juego infantil? ¿Qué lo diferencia de lo que no es juego? ¿Qué es el juego infantil?

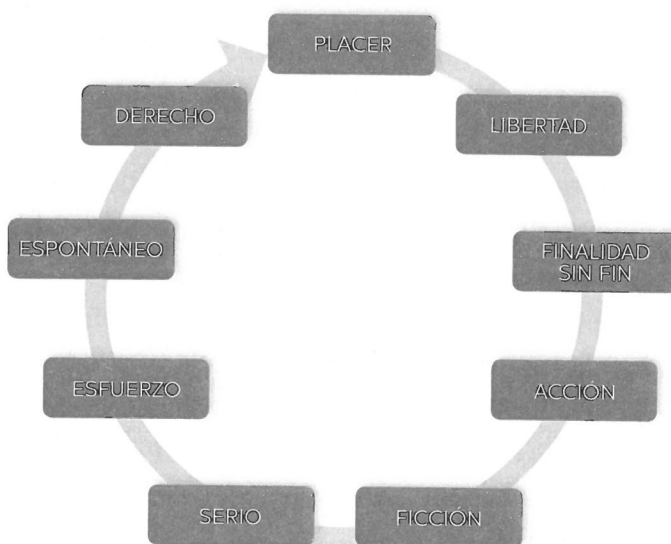


Figura 1: Características del juego infantil.

El juego es siempre una fuente de placer. Una de sus características por antonomasia es ser una actividad divertida y si no hay placer, no es juego. Este disfrute se manifiesta en las risas y alegría de los niños y niñas cuando juegan, pero incluso cuando no adopta estas manifestaciones externas, siempre es evaluado positivamente por quien lo realiza. El juego genera distintas naturalezas de placer: el placer de ser causa y provocar un efecto, el de crear, el de destruir sin culpa, el de hacer lo prohibido, el de mostrar sus capacidades, el de expresar sus emociones positivas y negativas, el placer de ser omnipotente como adulto...

El juego es el reino de la libertad y la arbitrariedad. Se trata de una actividad voluntaria y libremente elegida que no admite imposiciones externas. Es el reino de la libertad, del hacer «lo que quiero y como quiero». Por tanto, el niño o la niña deben sentirse libres de elegir el juego que quieren jugar, el rol que van a desempeñar, en qué van a transformar los objetos... No obstante, y pese a que el juego es el reino de la libertad y de la arbitrariedad, presenta una paradoja interna, ya que les comporta restricciones internas, porque para jugar los niños y las niñas se deben ajustar (aunque voluntariamente) a las pautas de conducta del personaje (como médico tiene que ser amable y manifestar respeto por el paciente, con independencia de que unos segundos antes se haya enfadado con quien representa al paciente, es decir, reprime sus necesidades), y cuando el juego es grupal tiene que acatar las reglas, algo que hace voluntariamente por su deseo de jugar.

El juego es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a un fin. Podemos definirlo como Kant definió el arte, como una finalidad sin fin, sus motivaciones son intrínsecas, no tiene metas extrínsecas. Si entra el utilitarismo o se convierte en un

medio para conseguir un fin, pierde el carácter de juego. Es sobre todo proceso, ya que supone meterse en el juego sin una excesiva preocupación por el resultado de la actividad, no se teme al fracaso porque no se organiza para conseguir un resultado concreto. Es una actividad improductiva. No obstante, un observador externo puede pensar que se buscan resultados en el juego (trata de construir una compleja casa, no le sale, se enfada y deja el juego) y en cierto modo así es, pero el valor del resultado es intrínseco al juego, no se halla en la eficacia o en la obtención de una recompensa en la realidad. Cuando al jugar construye, intenta hacer bien la construcción, y le atribuye a esto una gran importancia, ya que los productos del juego (la construcción, el cuadro, la escultura modelada con arcilla, el vestido para la muñeca...) son una fuente de autoestima.

El juego es acción. El juego es una actividad que implica acción y participación activa. Jugar es hacer y eso hace que el jugador participe activamente.

El juego es ficción («hacer como si»). Aunque están los juegos motrices y sensoriales de los primeros años, lo que define el juego, lo constitutivo de este es el carácter de ficción, el hacer el «como si» y tener conciencia de ficción (hacer como si soy un gatito, un avión, una madre, un mecánico, una médico...). Así, es la actitud no literal, el tratamiento no literal de un recurso (hacer la cuchara como avión...), lo que permite al juego ser juego. Lo que define a este no es la actividad en sí misma, sino la actitud de la persona frente a la actividad. La ficción implica oposición con lo real y permite a quien juega liberarse de las imposiciones que lo real le impone, para actuar y funcionar con sus propias normas y reglas que a sí mismo se impone y que de buena gana acepta y cumple.

El juego es una actividad seria. Si observamos jugar a un niño o una niña, lo primero que llama la atención es su seriedad. Ya haga una construcción, alimente a sus muñecos o haga pompas de jabón, al observar la expresión de su cara, podemos ver su concentración, y está tan absorto en el juego como una persona adulta cuando se halla interesada y concentrada en el trabajo que realiza. Sin embargo, no es el mismo concepto de seriedad que entienden las personas adultas, que asocian lo serio con lo que es eficaz y proporciona resultados tangibles. En la etapa adulta el juego se opone al trabajo, a las actividades serias de producción, pero en la infancia, donde la única actividad es jugar, se trata de algo serio porque en ello pone todos los recursos, todas las capacidades de su personalidad; le implica en toda su globalidad. En la infancia, el juego es tomado con gran seriedad, porque es el equivalente al trabajo en la persona adulta, en él afirma su personalidad, y por sus aciertos se crece lo mismo que esta lo hace a través del trabajo. Es algo serio porque es una prueba para la personalidad infantil, ya que sus aciertos al jugar mejoran su autoestima y supone un mecanismo de autoafirmación de su personalidad.

El juego puede implicar un gran esfuerzo. Hay juegos que son tranquilas recreaciones, repeticiones, sin otra intención aparente que la obtención de placer, sin embargo, los hay que exigen un gran esfuerzo por parte del niño o la niña, que le obligan a perseverar, a concentrarse... También los hay que requieren grandes cantidades de energía, incluso superiores a las que demanda una tarea obligatoria, o bien que tienen reglas severas que conducen a la fatiga y al agotamiento, incluso juegos que consisten en ponerse una dificultad para superarla, en estos casos el placer se obtiene al ponerse un obstáculo, hacer algo que es difícil y superarlo.

Las reglas a veces son tan estrictas como la misma necesidad con la que forman contraste, pero esta dificultad es buscada, es decir, que al jugar se crea unos obstáculos que debe resolver por sí mismo y no por la presión de la realidad. Sin embargo, cuando el carácter de regla se hace muy rígido (la dificultad de las reglas inspira más miedo al fracaso, no hay esperanza de triunfo ni placer) pierde el carácter de juego.

El juego es la actividad más espontánea y una necesidad. Como actividad por excelencia de la infancia, es un imperativo vital porque existe una necesidad natural de jugar (observada también en los animales jóvenes), ya que se considera que algo anda mal en el niño o la niña que no juega. Jugar es la actividad más espontánea de la infancia, hasta el punto de que sabemos que cuando no juegan algo va mal en su salud. El no jugar es un indicador de que algo no funciona bien, y le llevaremos al médico o al psicólogo para averiguar qué ocurre. Sin embargo, constatamos que evoluciona con normalidad quien muestra esta actitud lúdica y deseo de juego desde muy temprana edad (cuando hay dificultades en el desarrollo, se manifiestan también en el juego, porque este es un espejo del desarrollo infantil). En esta etapa necesitan acción, manejar objetos, relacionarse con otros, y esto lo hacen en el juego, por eso es necesario y vital.

El juego es un derecho. En 1959, por primera vez la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce el derecho a jugar en la Declaración de los Derechos del Niño. En 1989, se aprueba la Convención de los Derechos del Niño, que recoge el derecho al juego en el artículo 31. Este artículo indica que los Estados miembro: (1) reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad

y a participar libremente en la vida cultural y en las artes; y (2) respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. En coherencia con esta declaración es importante que las personas adultas estimulen el juego en la etapa infantil y fomenten la recuperación de los juegos tradicionales que las propias personas adultas de su entorno (padres, docentes...) jugaron en su infancia.

Conexiones del juego con el desarrollo humano

El juego es algo inherente a la misma naturaleza del niño o niña, y de su importancia para el desarrollo de la personalidad nos han hablado psicólogos, filósofos y pedagogos. De las conclusiones de los estudios se desprende que «el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano, ya que contribuye de forma relevante al desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional (Garaigordobil, 1990, 2003a).

Contribuciones del juego al desarrollo psicomotriz

Diversos estudios (observacionales, experimentales y correlacionales) han confirmado la relevancia del juego motor, que implica

movimiento, en el desarrollo del cuerpo y los sentidos. La variedad de juegos que se realizan desde edades tempranas son un estímulo fundamental para el desarrollo psicomotriz.

El juego es una exploración jubilosa y apasionada que tiende a probar una función motriz cuando aparece en todas sus posibilidades. El bebé produce movimientos y sensaciones cambiantes al explorarse a sí mismo y a su entorno. Cuando descubre por azar una pauta de acción (golpea la pelota y observa que rueda), la repite una y otra vez, tanto por experimentar placer (placer de ser causa y provocar efectos, fuente de placer de los juegos sensoriomotores) como para comprobar y ampliar sus consecuencias y posibilidades. Gracias a los juegos de movimiento de los primeros años (con el cuerpo, con los objetos y con los otros), construyen esquemas motrices simples que ejercitan al repetirlos y que progresivamente van perfeccionando, integrando unos con otros y complejizando. Todo ello fomenta el desenvolvimiento de las funciones psicomotrices, al completar los efectos de la maduración nerviosa y estimular la coordinación de las distintas partes del cuerpo y el desarrollo sensorial.

El juego psicomotor se despliega a lo largo de la infancia en tres niveles evolutivos. Inicialmente, aparecen los juegos con el propio cuerpo, después se incorporan los objetos, que dan pie a numerosas experiencias psicomotoras y, finalmente, se incluyen los otros, es decir, los juegos de movimiento con los compañeros o compañeras. Una reflexión sobre la evolución de estos últimos en la infancia permite poner de manifiesto el paralelismo y el papel de estos en el desarrollo psicomotriz infantil (Garaigordobil, 1990, 1999a, 2003a, 2009).

A lo largo del primer año de vida, se juega a repetir incansablemente los mismos gestos. Al principio, realiza juegos de

movimiento simples con su cuerpo, se entretiene con los dedos de sus manos, de sus pies... y, luego, con los objetos que encuentra a su paso (coger y lanzar objetos como juego es también un estímulo para el desarrollo del gateo, de su desplazamiento por el espacio). A los 6 meses alcanza intencionadamente los objetos y desea averiguar qué pasa cuando los araña, chupa o muerde. De los 8 a los 9 meses agita, golpea, gira y balancea los objetos, pero aún con pautas de acción restringidas. A los 12 meses es capaz de atrapar con el pulgar y el índice una bolita para meterla en una caja, introduce unos objetos en otros, juega a llenar y vaciar. De los 15 meses en adelante atribuye usos más apropiados a los objetos (coge una taza, la coloca en el plato y simula que bebe...). A los 20 meses apila bloques, 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 iguales aumenta (todavía juegan más el uno «junto» al otro que «con» el otro), se estimulan aún más los juegos de movimiento.

Durante los tres primeros años estas actividades lúdicas le ayudarán a adquirir cierta capacidad visomotora (coordinación ojos-manos) y un control preciso de sus músculos. De los 3 a los 4 años los juegos motrices son variados y de gran ayuda para el desarrollo psicomotriz. Al construir combina cubos preocupándose por su equilibrio y adquiere destreza en la coordinación visomotora jugando a apilar, juntar, encajar o hacer rodar, y muestra además un gran interés por estas actividades. A esta edad, también se realizan variados juegos de equilibrio con la carretilla o el triciclo, así como otros con la pelota, de correr, patear objetos o dar volteretas sobre la hierba, los cuales tienen un papel importante en la progre-

siva coordinación de todas las partes del cuerpo. Empieza a dibujar y a pintar (aunque todavía es básicamente una actividad motora, más expresiva que representativa), le gusta modelar con barro o plastilina, si bien define el objeto *a posteriori* de la realización, y todas estas experiencias promueven su coordinación visomotora, necesaria para el aprendizaje de la escritura.

De los 4 a los 5 años salta, trepa, brinca... (coordinación global), se divierte andando por los raíles del tren y con los zancos (equilibrio). También realiza juegos organizados de pelota sencillos (percepción espacio-visual, coordinación ojos-manos y ojos-piernas), juegos de habilidad corporal como saltar zanjas (coordinación ojos-piernas) o lanzar piedras (coordinación ojos-manos). Ahora empieza a estar más en grupo, ha adquirido más capacidad de comunicación y motora, y puede emprender un modo de juego que se ha designado «turbulento». En este tipo se incluyen carreras, saltos, caídas, perseguirse, huir, luchar, golpear, hacer muecas... y tienen un papel tanto en la coordinación motriz como en la socialización. En estos juegos de grupo se puede observar cierto papel de imitación, ya que cuando un niño o una niña descubren algo nuevo, el resto los imita (p. ej., un nuevo salto, un nuevo modo de desplazarse, un nuevo movimiento con la pelota), por lo que sus iguales son fuente de estímulo para el desarrollo de las destrezas motrices. En esta edad continúan pintando y modelando, e introducen progresivamente la intencionalidad previa a la acción lúdica.

De los 5 a los 6 años encaja y compone puzzles, disfruta mucho jugando con los bloques de construcción y con actividades lúdicas que implican clavar, desclavar, atornillar, ajustar, unir, montar, desmontar... Estos juegos promueven una progresiva precisión de su coordinación entre ojos y manos, que facilita el desarrollo

de funciones madurativas necesarias para el aprendizaje de la escritura. Hacia los 5 años aparecen los juegos de regla arbitraria (5-7 años) como subir escaleras de dos en dos, dar un golpe cada dos pasos, pisar una raya sí y otra no... Son juegos en los que de forma voluntaria, en muchas ocasiones individualmente, el niño o la niña se impone reglas de acción que le complace seguir y respetar.

De los 6 años en adelante los juegos motores son generalmente colectivos, siendo frecuentes aquellos reglados con la pelota; los de equilibrio, como la rayuela; los de correr y saltar, como pillar, las cuatro esquinas, el escondite, las sillas, la goma, la cuerda o la gallina ciega, entre otros. Además, en este período surgen los juegos de proezas (saltar más lejos, lanzar la piedra a más altura, tirar con el tirachinas en un punto señalado por el grupo...) y los 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.

Todos los juegos psicomotrices que se realizan de forma espontánea fomentan la adquisición de un control cada vez mayor de las partes del cuerpo, lo que les ayuda en su adaptación al ambiente físico y social. Parece obvio que la única forma de aprender a controlar los músculos sea ejercitándolos, y el juego es el medio natural de adquirir experiencias de este tipo, ya que niños y niñas se mueven y manipulan su entorno, lo que va a potenciar el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. Las funciones psicomotrices básicas se sirven de forma espontánea para su desarrollo de las actividades lúdicas con movimiento que estos realizan.

La coordinación motriz (coordinación global o de todas las partes del cuerpo, equilibrio, coordinación ojos-manos, ojos-pies, precisión de movimientos, fuerza muscular...) se logra jugando

con la pelota, con los aros, con los zancos, con patines de ruedas, trepando a los árboles, corriendo tras otro, revolcándose, lanzando piedras... También el desarrollo de las capacidades sensoriales, es decir, el progresivo aumento de la percepción (visual, auditiva, rítmico-temporal, táctil, orientación espacial...) se ve directamente estimulado a través de los juegos sensoriales con el cuerpo, con los objetos, y en los juegos colectivos motores y sensoriales. Existe una estrecha vinculación entre los juguetes y el desarrollo motor y, por ello, es importante que tengan la oportunidad de jugar con los columpios o de trepar y saltar a la cuerda para adquirir la capacidad de utilizar el cuerpo cada vez con mayor facilidad y ampliar la consciencia corporal.

Algunos estudios han analizado las funciones evolutivas del juego de actividad física. En su estudio, Pellegrini y Smith (1998) distinguen tres tipos de juego con actividad física: los estereotipos rítmicos con su momento álgido en la infancia; el juego de ejercicio que se da principalmente en los años preescolares, y los juegos de peleas, que se ven principalmente a mitad de la infancia. Sus observaciones sugieren que estas formas de juego sirven ante todo a funciones de desarrollo inmediato considerando que las estereotipias en la infancia mejoran el control de patrones motores específicos, que el juego de ejercicio sirve ante todo para entrenarse en fuerza y resistencia, y el juego de peleas, que tienen un componente social, favorece el desarrollo de las relaciones de dominancia y poder, además del desarrollo físico.

Para Bravo *et al.* (1999) el juego se puede entender como la actividad corporal natural más importante de la vida del niño y la niña, pues en su práctica efectúan movimientos globalizados para los que necesitan intuición, destreza, equilibrio y un aporte

de energía que facilite su realización. El juego es una actividad intrínsecamente motivada y, por tanto, favorece el acercamiento natural al ejercicio físico y la exploración corporal. A través de esta actividad exploran diferentes posibilidades y recursos expresivos de su propio cuerpo, desarrollan su percepción corporal y motriz y potencian las habilidades básicas de movimiento. Durante su realización, se mueven y manipulan su entorno, potenciando el desarrollo del cuerpo y los sentidos. El juego psicomotor es capaz de facilitar la adquisición de un control global y segmentario del cuerpo.

Algunos centros escolares de los países escandinavos están favoreciendo un nuevo concepto de escuela de educación infantil. Se trata de centros abiertos en los que los niños de 3 a 6 años pasan la mayor parte del tiempo en el ambiente natural. Según Fjortoft (2001), este tipo de escuelas hace que niños y niñas pasen más tiempo jugando, mejoren su desarrollo motor y su juego sea más creativo. En ambientes naturales están continuamente moviéndose por terrenos accidentados, con cambios físicos, lo que contribuye a la mejora de su habilidad motora. Estos espacios donde jugar es la actividad principal son un estímulo para el aprendizaje en general y para el desarrollo motor en particular.

Como apunta V. Navarro (2002), el juego motor es una organización específica de la conducta motriz y además de favorecer el desarrollo motor también desempeña un papel relevante en el desarrollo social, observándose que las dificultades para participar en él pueden llevar a problemas de aislamiento. Para probar esta afirmación, Smyth y Anderson (2000) observaron el juego físico social, el juego de fantasía social y el modo de jugar (solos o en grupo) de niños o niñas con diferente grado de coordinación motora. Los resultados indicaron que aquellos con dificultades de

coordinación pasaban más tiempo solos, eran observadores y su participación era pasiva con mayor frecuencia que los que tenían mayores niveles de coordinación. Por otro lado, mientras que el juego de fantasía social no diferenciaba entre aquellos con y sin problemas de coordinación, el juego físico sí establecía diferencias significativas, especialmente en los de mayor edad. La integración en el juego de aquellos con problemas de coordinación motora fue variable, ya que algunos participaron activamente en los equipos de juego mientras que otros no participaron nunca en ellos. De este estudio se deduce la conveniencia de que los niños y las niñas con problemas de desarrollo motor participen en actividades programadas de juego físico y social, pues favorece su desarrollo físico y previene el aislamiento social.

El juego, como elemento favorecedor del desarrollo motor, tiene una utilidad práctica innegable en el área de Educación Física. Sindik (2001) presentó los elementos básicos de un programa de juego en grupo con contenidos deportivos, cuyos objetivos fueron, por una parte, conseguir que conocieran ciertas actividades deportivas en preescolar y, por otra, estimular varios aspectos del desarrollo psicofísico infantil (motivación, habilidades motoras, habilidades funcionales y atributos morfológicos). La participación en el programa promovió el desarrollo motor, la armonía y el desarrollo psicofísico.

Un estudio experimental (Cuesta y otros, 2016) que evaluaba los efectos de juegos motores cooperativos, confirmó que los experimentales mejoraron su dominio psicomotor (ejecución motriz, control tónico postural, esquema e imagen corporal, coordinación de brazos y piernas) y, además, aumentaron sus habilidades sociales. Otros trabajos recientes confirman la eficacia

de los programas de juego en el desarrollo de la motricidad gruesa (coordinación de todas las partes del cuerpo) en preescolares de 3 años (Carpio *et al.*, 2020). Y la revisión sobre el juego motor (García, 2018) concluye que están estrechamente relacionados el desarrollo motor entre los de 3 y 6 años y el juego motriz. Este favorece la maduración del esquema corporal y la adquisición y mejora de las habilidades motrices, lo cual provoca una maduración de la psicomotricidad gruesa y fina muy notable. Además, este tipo de juego también favorece la maduración de las capacidades cognitivas y sensoriales y las relaciones sociales con los iguales. Para el alumnado con necesidades educativas especiales (discapacidad, personas migrantes, etc.), el juego motor es un favorecedor medio para lograr una mejoría en su desarrollo físico y en su integración dentro del grupo.

A modo de ejemplo de juegos que estimulan las funciones psicomotrices que se han de desarrollar durante la infancia (coordinación motriz, estructuración perceptiva y esquema corporal) describo a continuación algunos juegos psicomotrices (Garaigordobil, 1999a), que pueden jugarse en la escuela y en familia, en espacios interiores y al aire libre, indicando las funciones que estos juegos estimulan.

Un, dos, tres, pajarito inglés. Se elige al azar al que «se la queda» y dirige el juego. Este se coloca frente a una pared y de espaldas al resto, que se sitúan a unos siete metros de distancia. El que se la queda dice en alto: «Un, dos, tres, pajarito inglés» y, a continuación, gira rápidamente el cuerpo tratando de captar a alguno en movimiento. El juego consiste en desplazarse hacia la pared evitando ser vistos mientras se mueven por quien se queda frente a la pared, que puede decir el estribillo a gran velocidad

para dificultar el avance de los que juegan y así hacer que se detengan bruscamente cuando finaliza el estribillo y se da la vuelta para pillarles. Cuando un participante del juego es visto en movimiento, debe regresar a la línea de salida y comenzar de nuevo. La actividad termina cuando todos llegan a tocar la pared sin que el que se queda frente a la pared les haya visto moverse mientras se desplazaban. Este juego les divierte, lo que se manifiesta en la alegría y excitación que muestran mientras lo realizan, además desarrolla diversas funciones psicomotrices (capacidad para controlar el movimiento, reflejos, coordinación de la dinámica global).

Simón dice cooperativo. Los participantes se distribuyen en dos grupos con el mismo número de miembros, los cuales forman de pie dos círculos separados a cierta distancia. El rol de Simón es representado por una persona adulta que dirige el juego y que ordena realizar distintas acciones o movimientos que todos deben imitar solo cuando oyen «Simón dice» seguido de la orden (p. ej., dar tres saltos). Sin embargo, cuando quien dirige el juego da la orden de acción sin haber dicho previamente «Simón dice», cualquiera que la haya realizado es enviado al otro grupo en la siguiente ronda en lugar de ser eliminado. Algunas sugerencias de órdenes son: estirarse, dar una palmada, abrir los brazos en cruz, dar una voltereta, caminar punta-tacón, saltar a la pata coja, hacer una carrera, dar dos saltos con los pies juntos, dar un salto de rana, abrazar fuerte al de la derecha, empujar fuerte la pared con los brazos. Este juego estimula diversas funciones psicomotrices relacionadas con las acciones propuestas (coordinación de la dinámica global, rapidez de movimientos, coordinación ojos-pies, equilibrio, orientación espacial, entre otras), intelectuales (atención), emocionales (placer en las acciones y los movimientos

implicados en el juego), y sociales (hábitos de escucha activa a las órdenes de otro, sentimientos de pertenencia grupal).

Fabricación de puzles. Se forman equipos de cuatro participantes. Cada equipo recibe una cartulina blanca, unas tijeras, un sobre de gran tamaño y una caja de pinturas de cera. Primero, deben decidir una idea para pintar con el consenso de todos y, posteriormente, deben realizar el dibujo en cooperación, es decir, cada miembro del equipo debe contribuir en su elaboración. Cuando han terminado el dibujo, lo recortan en veinte piezas para elaborar con él un puzle y las introducen en un sobre. En una segunda fase, los equipos intercambian los sobres, distribuyen cinco piezas por jugador, y comienzan el proceso de construcción cooperativa del cuadro que el otro equipo ha elaborado. En este juego se fomentan diversas funciones psicomotrices (percepción visual, orientación espacial, organización perceptiva, coordinación ojos-manos), intelectuales (simbolización, creatividad a través de la pintura, capacidad de análisis y síntesis, lenguaje), emocionales (expresión emocional y de fantasías a través de la pintura, placer de crear que fomenta sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto) y sociales (cooperación y cohesión grupal que genera sentimientos de pertenencia).

Otros ejemplos de juegos psicomotrices son:

- *Roles en carreras de relevos.* Los participantes se desplazan representando roles (p. ej., realizan el recorrido como serpientes, canguros, ranas, cojos, corriendo de espaldas, con los talones sin apoyar los pies, de puntillas sin apoyar los talones, agachados en cuclillas).

- *Globos en el aire.* Cada persona recibe un globo que deberá mantener en el aire, turnándose con los demás para golpearlo con la mano y lanzárselo unos a otros.
- *Alturitas con la cuerda.* Niños y niñas se colocan en fila para realizar por turnos una carrera de seis metros hasta una cuerda colocada a distinta altura del suelo (40, 50, 60 y 70 cm progresivamente). Cada participante la salta cuando le llega el turno, evitando tocarla.
- *La gallina ciega.* Los participantes se mueven alrededor de quien representa el rol de la gallina ciega, y cuando esta atrapa a alguno, le palpa y trata de identificarlo indicando su nombre.
- *El sonido oculto.* Se pide a los participantes que escuchen atentamente una grabación y que detecten una palabra, un número o un sonido concreto cuando aparezca. Cuando lo oigan, deben realizar una acción (como dar una palmada, levantarse o girar su cuerpo sobre sí mismo).
- *Kim tacto.* Se tapa los ojos a una persona que deberá palpar, adivinar y describir los objetos que se le presentan.

Otros juegos psicomotrices pueden encontrarse en Bantula (2001), Berruezo y Lázaro (2009), Escribá (1998), Méndez y Méndez (1998), y Omeñaca y Ruiz (2004).

En conclusión, las relaciones entre juego y desarrollo psicomotriz son las menos discutidas entre los distintos equipos de investigación especializada. Actualmente, se puede afirmar que el juego desarrolla el cuerpo y los sentidos. Gracias a los juegos de movimiento que se realizan desde los primeros años (con el cuerpo, con los objetos y con los otros) con la pelota, los aros, los



Con los juegos psicomotrices los niños exploran y amplían sus capacidades motrices y sensoriales.

zancos, los patines de ruedas, construyendo con bloques, modelando con barro o plastilina, jugando con la cuerda, la goma, los columpios, los triciclos, las bicis, etcétera, niños y niñas descubren nuevas sensaciones; coordinan progresivamente los movimientos de su cuerpo, que cada vez se tornan más finos, precisos, eficaces; estructuran la representación mental del esquema corporal, ese «Yo» cuerpo que es el primer «ladrillo» en la construcción de la personalidad; se descubren a sí mismos en el origen de las modificaciones materiales que provocan cuando construyen, modelan, etc.; exploran y amplían sus capacidades sensoriales y motoras; van conquistando su propio cuerpo y el mundo exterior; tienen experiencias de dominio que fomentan la confianza en sí mismos y, lo que es más importante, obtienen intenso placer. Por ello, es importante que tanto en la escuela como en familia se fomenten juegos psicomotrices variados en todas las edades.

Contribuciones del juego al desarrollo de la inteligencia y la creatividad

Jean Piaget, quien estudió la psicología del juego infantil como parte de su teoría del desarrollo intelectual, planteó que la inteligencia es una forma de adaptación al entorno y que el juego es básicamente una relación de la infancia con el entorno, un modo de conocerlo, de aceptarlo, de modificarlo, de construirlo. Este consideraba que las actividades lúdicas son instrumentos para investigar cognoscitivamente el entorno y que, a través del juego, niños y niñas construyen y desarrollan las sucesivas estructuras mentales. Fue un pionero al evidenciar *las fuertes conexiones que existen entre el juego y el desarrollo de la inteligencia*. Sus observaciones le llevaron a concluir que existe un paralelismo entre el juego y el pensamiento, y clasifica los juegos en función de las estructuras mentales subyacentes a los mismos. Según sea la estructura del pensamiento en cada etapa del desarrollo, así será su juego, y con esta fundamentación identificó tres etapas con diferentes tipos de pensamiento y distintos tipos de juegos: (1) de los 0 a los 2 años es un período sensoriomotriz en el que el pensamiento es acción, observa los juegos sensoriomotrices; (2) de los 2 a los 6 años es el período preoperacional en el que el pensamiento es representativo y observa los juegos simbólicos individuales y colectivos; y (3) de los 6 a los 12 años, el período de operaciones concretas en el que el pensamiento es reflexivo, y está caracterizado por el razonamiento y uso de la lógica, observando los juegos de reglas.

Diferentes estudiosos del tema, como Piaget, Klein, Wallon o Vygotski, entre otros, han subrayado el relevante papel que el

juego infantil desempeña en la evolución del pensamiento que conduce a la abstracción y en la creatividad. De la integración de las aportaciones teóricas y los resultados de la investigación del juego y sus relaciones con el desarrollo de la inteligencia y la creatividad se pueden proponer varias afirmaciones que se exponen a continuación.

Los juegos manipulativos motrices y sensoriales son un instrumento de desarrollo del pensamiento

Las actividades motrices y sensoriales están en la base del desarrollo de la inteligencia, ya que los juegos corporales y sensoriales son un medio de ejercitación del pensamiento motor. Si observamos los juegos infantiles, se evidencia el interés natural de los más pequeños por examinar los objetos, actuar sobre ellos y observar sus reacciones. Desde los primeros meses de la vida, la acción sobre las cosas se convierte en juego, y manipular y actuar sobre los objetos les proporciona un intenso placer. Mediante el juego descubren los efectos de sus acciones, realizan interminables experimentos a través de los cuales examinan las propiedades y la naturaleza de los diversos materiales que encuentran a su alrededor. Es una actividad que les permite reconocer la realidad externa independiente de sí mismos, y mediante ella experimentan, conocen e investigan. Estas manipulaciones lúdicas concretas con los objetos están en la base del posterior manejo abstracto de las ideas, porque las acciones sin palabras preceden a las palabras sin acciones, porque las acciones preceden al pensamiento y el pensamiento evoluciona a partir de las acciones. El juego de manipulación de objetos provee a los más pequeños de una oportunidad

Continúa en la p. 36

Juego de construcción

Dentro de los juegos manipulativos, el de construcción presenta un interés especial para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad por las ricas experiencias conceptuales que estimula, aunque también tiene muchos beneficios para otras dimensiones del desarrollo. Además, es un material de gran flexibilidad en la adaptación al nivel de desarrollo, con el que niños y niñas juegan desde los 12 meses y a lo largo de toda la infancia. Con 7 años están muy concentrados en su juego de construir torres, túneles o puentes. En el proceso, cometen errores, y sus torres se caen, pero insisten, realizan diversos intentos y al final sus torres, túneles y puentes se mantienen aportándoles gran satisfacción por sus logros.

Intelectualmente estimula el pensamiento abstracto, que está en la base del pensamiento científico y matemático; la perseverancia y concentración; la capacidad creadora; y les enseña que las partes de un objeto están relacionadas entre sí, también, la relación entre el todo y sus partes, es decir, la capacidad de análisis y síntesis que facilita la organización perceptual.

Afectivamente promueve, por un lado, *la expresión de una gran variedad de fantasías*, ya que en la infancia se suele atribuir a los bloques cualidades imaginarias, convirtiéndolos en vehículos de deseos, preocupaciones o fantasías. A menudo las piezas poseen un valor simbólico que se expresa, unas veces en el juego dramático que representan a partir de la construcción, otras por el objeto que crean, y otras

por las funciones que estas estructuras cumplen. Con ellas construyen variados objetos que pueden ser eco de su situación particular. Todas las fantasías que se exteriorizan a través de las piezas y en el juego dramático libre con los bloques de construcción, ya sean de naturaleza destructiva o constructiva, sirven para desarrollar la personalidad infantil. Este material alienta la representación de situaciones que producen ansiedad, les permite construir estructuras cerradas donde guarecerse o descansar cubriendo temporales necesidades de aislamiento o pasividad. Por otro, promueve la autoestima, porque construir aporta sensaciones de logro y dominio, porque cuando construyen rascacielos, aeropuertos, castillos, portaviones, etc. no solo se limitan a reproducir objetos, sino que, por lo menos en su fantasía, adquieren control y dominio sobre las cosas que habitualmente les hacen sentirse pequeños. Finalmente, también son una vía de *expresión simbólica de agresividad y de liberación de energía*, ya que niños y niñas están sometidos a una gran presión interna, por lo que a menudo utilizan las piezas explosivamente antes de poder utilizarlas de modo constructivo. A veces utilizar las piezas como proyectiles constituye una válvula de salida, por ello es importante no reprimir esta actitud (siempre que no atente contra personas) y permitirles que suelten presión cuando lo necesiten. Esto fomenta tanto el placer de crear como el de destruir sin culpa.

Socialmente favorece la integración social, ya que los agresivos y solitarios hacen contactos más positivos en el rincón de la construcción. A los 4 años con frecuencia construyen en solitario, pero, de 6 a 7 años los proyectos de construcción son más complejos y requieren de la ayuda, participación y colaboración de varios.

Psicomotrizmente potencia la coordinación ojos-manos.

de ganar conocimiento acerca de las características físicas de los objetos (conocimiento físico), así como acerca de las relaciones que existen entre los objetos (conocimiento lógico-matemático).

Los juegos son fuente de aprendizaje que abren zonas de desarrollo potencial

El juego es una *fuentes inestimable de aprendizaje* porque es contacto y conocimiento con el ambiente, ya que al jugar los niños y niñas experimentan e investigan. Además de aprender mientras juegan, estos obtienen nuevas experiencias, ya que es una oportunidad para cometer aciertos y errores, para aplicar sus conocimientos y solucionar problemas. Durante las actividades lúdicas, adquieren gran parte del conocimiento básico y muchas destrezas, a través de las cuales aprenden observando a los demás, practicando ellos mismos y por medio del juego exploratorio. Un experimento (Sylva *et al.*, 1976) confirmó el valor del juego libre en el que se manipulan materiales para realizar posteriormente tareas matemáticas. El grupo que jugó con el material antes del ejercicio resolvió el problema mejor, tuvo mayor número de aciertos, utilizó más las sugerencias que se les hicieron, y mostró menos tendencia a abandonar el ejercicio cuando tropezaban con obstáculos, es decir, toleraron más las frustraciones que los que no tuvieron un tiempo de juego libre previo.

El juego es siempre acción, reflexión e investigación sobre el mundo, no hay diferencia entre jugar y aprender. Cualquier juego que presente nuevas exigencias es una oportunidad de aprendizaje en la infancia, es más, jugando aprenden con una facilidad notable, porque están dispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica, a la cual se dedican con concentración y placer.



Con los juegos de construcción los niños experimentan, investigan y aprenden mientras juegan.

Además, todos estos aprendizajes que realizan cuando juegan son transferidos posteriormente a situaciones no lúdicas. Asimismo, las vinculaciones entre juego y aprendizaje quedan confirmadas por la experiencia clínica de numerosos psicólogos, que observan frecuentemente que las inhibiciones en el juego suelen cursar paralelas a las inhibiciones en el aprendizaje. La relación de juego y desarrollo puede asemejarse a la relación entre instrucción y desarrollo.

Más allá de ser una actividad fuente de aprendizaje, para Vygotski (1932/1979; 1933/1982) *el juego es un desencadenante del desarrollo, que abre zonas de desarrollo potencial*, es decir, que

en el juego el niño o la niña está siempre por encima de su edad, por encima de su comportamiento cotidiano. Dicha zona de desarrollo potencial no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de una persona adulta o en colaboración con alguien más capaz. Por consiguiente, Vygotski concluye que el juego crea áreas de desarrollo potencial, ya que en él se utilizan recursos más evolucionados que en otro tipo de actividad, es decir, hacen ensayos de conductas más complejas... se enfrentan a tareas y problemas que en muchas ocasiones no están presentes en su vida y tratan de resolverlos de la manera más idónea posible sin el apremio de sufrir las consecuencias que se derivarían de la solución errónea a semejantes tareas en la actividad seria. Hay estudios experimentales, como el de Bruner (1986), que confirman esta afirmación al poner de relieve que en la infancia se utilizan estructuras gramaticales más complejas en situación lúdica que en situación real. En el juego los niños y niñas manifiestan comportamientos que superan a los de sus conductas cotidianas.

En el juego la atención y la memoria se amplían al doble

En un experimento realizado por Mujina (1975/1978) se planteó la misma actividad a dos grupos, pero a uno se le propuso la actividad como juego y al otro como tarea seria con evaluación, y se demostró que en el juego la atención y memoria se amplían el doble. Las propias condiciones del juego obligan a concentrarse en los objetos de la situación lúdica, en el argumento que tiene que interpretar o en el contenido de las acciones, ya que quien no siga

con atención la situación lúdica, quien no recuerde las reglas del juego, o no asuma el determinado uso simbólico de los objetos, será expulsado de la actividad.

El juego de representación fomenta el descentramiento que impulsa el desarrollo de la inteligencia

Piaget (1945/1979) planteó que la evolución que cursa el símbolo desde su inicial carácter egocéntrico (en el que cualquier objeto puede representar cualquier cosa, p. ej., un lápiz puede convertirse en un elefante) a otro en el que progresivamente el símbolo se va transformando en imitación representativa de la realidad (se busca un elefante de juguete para hacer el «como si» fuera un elefante), se produce mediante el juego, ya que en la infancia el deseo de jugar con otros para representar el mundo hace necesario compartir el simbolismo, estimulando su evolución desde el egocentrismo inicial a una representación cada vez más cercana a la realidad.

También Elkonin (1978/1980) concluyó que el juego de rol ayuda a la transición desde el pensamiento centrado al pensamiento progresivamente más descentrado, debido sobre todo a dos razones: (1) 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 o la niña a la de los personajes 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 diferentes roles facilita el descentramiento de su egocentrismo cognitivo. (2) Porque el juego colectivo supone siempre la práctica de coordinar distintos puntos de vista sobre las acciones, sobre el significado de los objetos... y ello implica la

coordinación de los criterios del niño o la niña con los criterios de otros, lo que empuja el descentramiento. El juego en el que representan papeles (roles) es una actividad en la que se opera su descentramiento cognitivo y emocional. Esta actividad lúdica se muestra como práctica real no solo del cambio de postura al adoptar un papel, del cambio constante de la postura del niño o la niña (= real) y de la persona adulta (= papel), sino también como práctica de relaciones con quien comparte el juego. Además, no es solo práctica real de acciones con los objetos en congruencia con los significados atribuidos, sino también práctica de coordinar puntos de vista sobre los significados de estos objetos sin manipulaciones directas. Por ello estos juegos son un proceso de descentramiento cognitivo permanente.

El juego simbólico estimula la discriminación fantasía-realidad

El juego favorece la progresiva discriminación fantasía-realidad, ya que el niño o la niña cuando hace el «como si», se aparta de su papel para representar a otra persona u objeto, pero mientras juega es consciente de ese «como si» y este reconocimiento de la ficción estimula la diferenciación entre fantasía y realidad. Además, al jugar realiza acciones que no tienen las consecuencias que tendrían en la realidad, y ello también estimula esta progresiva diferenciación. En este sentido, existen evidencias empíricas que confirman un positivo efecto de programas de juego imaginativo en la habilidad para distinguir fantasía y realidad. El juego es un contraste entre ambas. De hecho, se podría afirmar que la propia presencia del juego simbólico pone de manifiesto la existencia de la discriminación fantasía-realidad, entre el juego y el no-juego. Esto se evidencia con claridad en aquellos con dificultades graves de

desarrollo, en los cuales se observa una ausencia total o parcial de simbolización, y confusión entre significante (caja) y significado (cama de la muñeca), lo que pone de manifiesto la ausente o deficiente discriminación entre fantasía y realidad.

El juego facilita el desarrollo del lenguaje

El juego es ante todo comunicación, es el antecedente de la palabra, la primera manera de nombrar la realidad en la infancia, su primera construcción de la realidad y, del mismo modo que el lenguaje, tiene gran influencia en la construcción de la realidad y del sí mismo. De las relaciones del juego con el desarrollo del lenguaje se pueden señalar varias conexiones.

En primer lugar, el importante papel de los juegos lingüísticos. Dentro de esta categoría se incluyen todos los del lenguaje, desde los juegos de los bebés hasta los más complejos como trabalenguas, juegos de absurdos o mentiras, rondas y canciones, etcétera. Garvey (1977/1983) observó que 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. Esta analizó los juegos con ruidos y sonidos (vocalizaciones rítmicas) de los bebés o niños y niñas de corta edad, los juegos con el sistema lingüístico (monólogos solitarios), y los juegos sociales (rimas espontáneas, juegos con fantasía y absurdos), confirmando el valor de todos ellos en el desarrollo del lenguaje.

Los juegos lingüísticos, a los cuales se dedican niños y niñas con gran placer (juegan con los tonos, con combinaciones, con estructuras lingüísticas...) son una de las formas básicas de

aprendizaje del lenguaje. Estos consisten en monólogos (antes de dormir, con sus objetos de juego), en diálogos ficticios (hacen hablar a sus muñecos, representan un personaje) o reales (con quienes son de su edad o con personas adultas), y a través de estos juegos exploran las posibilidades de su repertorio lingüístico y paralingüístico (tono, ritmo, modulación...). Un reciente estudio de Ramos y Allcca (2021) confirma la relación entre los juegos verbales y la capacidad de expresión oral.

En segundo lugar, el juego ejerce una gran influencia sobre el lenguaje, ya que la situación lúdica exige de los participantes un determinado desarrollo del lenguaje comunicativo. Quien durante el juego no pueda expresar claramente su deseo, que no sea capaz de comprender las instrucciones, será expulsado. La propia necesidad de comunicarse para poder jugar con los demás estimula el lenguaje coherente. Además, en el juego se denominan los objetos con los que se juega y sus funciones... y todo ello abre un enorme campo de expansión lingüística.

En tercer lugar, y apoyando la hipótesis de Vygotski que plantea que en el juego el niño o la niña va siempre un poco por encima de su capacidad, Bruner (1986) concluyó que hay algo en el juego que estimula la actividad combinatoria en general pero, particularmente, aquella actividad combinatoria lingüística que interviene en la elaboración de las expresiones más complicadas del lenguaje. En su opinión, este se aprende mejor y más rápidamente en situaciones lúdicas, y además observó que las expresiones idiomáticas más complejas gramaticalmente aparecen primero en el juego.

Finalmente, los juegos de representación, como todos los de expresión, son un aprendizaje lingüístico porque tienen como

premisa la comunicación y la expresión. Generalmente, los personajes determinan formas de comportamiento verbal y, además, la relación entre los participantes se establece a través del lenguaje.

El juego estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La ficción es una vía necesaria para el desarrollo del pensamiento abstracto

Desde distintas perspectivas teóricas se ha concluido que el juego simbólico desempeña un papel trascendente en el desarrollo del pensamiento, viendo en la situación ficticia del juego una vía o camino para la abstracción.

Piaget (1945/1979) observó que el juego simbólico es la primera manera de simbolizar en la infancia, y que en él se inicia y desarrolla la capacidad de simbolizar que está en la base de las puras combinaciones intelectuales. La primera vez que un niño o una niña ve algo y se comporta como si fuera otra cosa lo hace en el juego, y es en él donde construye símbolos a voluntad para expresar todo lo que aún no puede expresar con su todavía precario lenguaje verbal.

Klein (1930/1980) también concluye que el juego crea y fomenta el pensamiento representativo. Ella considera que en el juego espontáneo de representación (en el que representa simbólicamente roles y transforma el uso de los objetos), crea y fomenta las primeras formas de pensamiento «como si» (como si soy una madre, un gatito...), y que en este juego se evocan por primera vez situaciones pasadas. Esta capacidad para evocar el pasado en el juego imaginativo está 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.

Vygotski (1933/1982) observó que en la infancia el juego permite aprender a actuar en una situación mental, y no en una situación visible, basándose en motivaciones e impulsos interiores y no en impulsos y motivaciones provenientes de las cosas. Es decir, ve una cosa (palo), pero actúa de modo diferente al enfrentarse a lo que ve (hace que cabalga como si fuera un caballo). Se obtiene así una situación en la que empieza a actuar con independencia de lo que ve. La acción en una situación que no se ve, pero que se piensa, la acción en un contexto imaginario, en una situación ficticia, comporta que aprenda a determinar su comportamiento no solo a partir de la percepción directa de un objeto o a partir de una situación que influye directamente sobre él o ella, sino a partir del significado que esa situación tiene en su mente. «Antes el pensamiento y la cosa estaban unidos (ve palo y golpea), en el juego simbólico se produce por primera vez una divergencia entre lo semántico (idea) y lo visual (el objeto) y por primera vez comienza la acción que se deriva del pensamiento (cabalga) y no del objeto (golpeo)». Cuando al jugar pone en práctica sus ideas en el plano de la ficción, entonces comprende su significado. La idea de montar a caballo queda perfectamente clara cuando, además de conocer los caballos reales, juegan cabalgando sobre un palo.

Vygotski (1933/1982) concluye que «la situación sustitutiva en el juego es el prototipo de todo proceso cognitivo, y esta situación ficticia del juego puede considerarse como el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto». Desde su punto de vista, *la creación de situaciones ficticias está en la base del juego*. Lo central

y típico de la actividad lúdica es la creación de una situación ficticia consistente en la adopción del papel de persona adulta por parte del niño o la niña, en las circunstancias lúdicas creadas por estos. Lo típico de la situación ficticia (hacer el «como si») es la transferencia de las significaciones de un objeto a otro y las acciones reconstituidas en forma sintética y abreviada de las acciones reales en el papel de adulto que se ha adoptado. Esto llega a ser posible por la disparidad, que aparece a la edad preescolar, entre lo que se ve y el sentido que se le da (llora como paciente, contento como participante).

En similar dirección, Wallon (1941/1980) concluye que, junto con la ficción, el uso del simulacro se introduce en la vida mental. Este constituye la transición necesaria entre el índice, aún ligado a la cosa y el símbolo, soporte de las puras combinaciones intelectuales. El juego, al ayudarles a franquear este umbral, revela su importante papel en esta evolución psíquica.

En resumen, los juegos simbólicos, de representación, de ficción, tienen un significativo papel en el desarrollo del pensamiento, siendo un camino que conduce a la abstracción. Estos juegos son una trascendente plataforma de evolución psicológica. La diferencia entre el juego simbólico y el de ejercicio motórico, se basa en que en el primero encontramos una clara ecuación significativa (palo) / significado (caballo). En el juego aprende a actuar en una situación mental y no en una situación visible basándose en motivaciones o impulsos interiores. En el juego del «como si» se aprende a manejar el sustituto del objeto, le da al sustituto un nuevo nombre de acuerdo con el juego y lo maneja teniendo en cuenta ese nombre y esa función. El objeto sustituto se convierte en soporte para la mente, y manejando estos objetos

sustitutos aprenden a recapacitar sobre los objetos y a manejarlos en el plano mental. El juego es un importante factor que introduce a niños y niñas en el mundo de las ideas.

El juego origina y desarrolla la imaginación y la creatividad

Muchas investigaciones han llamado la atención sobre las estrechas conexiones entre el juego y la creatividad. Como la de Winnicott (1971/1982), quien afirma que el juego es la primera actividad creadora en la infancia, el primer medio de construcción y creación; o la de Vygotski (1933/1982) para quien la imaginación nace en el juego y que antes del juego no hay imaginación; y la de Chateau (1950/1973), que concluye que el juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la imaginación y la capacidad de sistematizar, que además lleva al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia, ni arte.

La observación de los juegos infantiles en distintos contextos permite concluir que las cualidades básicas del pensamiento creativo, como la flexibilidad del pensamiento, la fluidez de las ideas, la aptitud para concebir otras y ver nuevas relaciones entre las cosas (originalidad), se estimulan y potencian en diversas actividades lúdicas, especialmente en los juegos libres. Un estudio (Berretta y Privette, 1990) con escolares de 8 a 11 años midió la creatividad después de realizar juegos dramáticos y artísticos de tipo flexible o de tipo altamente estructurado. Los estudiantes del grupo de juego libre mostraron puntuaciones significativamente superiores en pensamiento creativo comparados con los que participaron en las experiencias de juego altamente estructurado. La hipótesis de que el juego de simulación facilita el proceso de pensamiento creativo en la infancia ha recibido mucha atención, y la

reciente revisión de Silverman (2016) la ha confirmado. Lo que desde luego parece claro, y ha sido ratificado por distintos equipos de investigación del tema, es que existe una estrecha dependencia entre el desarrollo de la creatividad y el del juego.

Resultados de la investigación experimental sobre las conexiones del juego con el desarrollo de la inteligencia y la creatividad

Los resultados de la investigación experimental, que en general ha evaluado los efectos de programas de juego, sugieren importantes conexiones entre este y el desarrollo de la inteligencia y la creatividad. Los hallazgos encontrados y los juegos en los que se han encontrado estos resultados confirman que el juego: aumenta la capacidad de tomar la perspectiva del otro (juego de rol, fantasía, dramático); incrementa el cociente intelectual y la habilidad para distinguir fantasía y realidad (juego imaginativo, de fantasía); mejora el pensamiento divergente (juego sociodramático); aumenta la creatividad y la inteligencia (juego sociodramático, imaginativo, simbólico); mejora el nivel de juego imaginativo y la capacidad para contar historias (juego imaginativo); aumenta la creatividad gráfico-figurativa (actividades con *collages*...); mejora la creatividad verbal y gráfico-figurativa (juego cooperativo, creativo, y dramático); aumenta las aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar (comprensión verbal y aptitud numérica), (juego cooperativo-creativo); incrementa el rendimiento en el lenguaje (número de palabras), (juego dramático); mejora de aptitudes lingüísticas (juego imaginativo); aumenta el diálogo creativo (juego sociodramático); incrementa los rendimientos en los dominios cognitivo-lingüístico (juego

sociodramático); y aumenta la creatividad motriz, verbal y gráfica (juego dramático, juegos con dibujo y pintura, juegos con la música). Puede encontrarse más información sobre estos estudios en Garaigordobil (2003a).

En síntesis, *el juego crea y desarrolla diferentes formas de pensamiento, y origina y desarrolla la imaginación y la creatividad*. Por ello es importante que en la escuela y en la familia se fomenten juegos variados (motrices, sensoriales, simbólicos individuales, juegos de representación en grupo, cooperativos, creativos, de reglas...) en todas las edades.

Contribuciones del juego al desarrollo social

El juego es un factor que refleja y al tiempo promueve la competencia social. Una gran parte de las interacciones sociales a lo largo de toda la infancia tienen lugar en el contexto del juego, en donde establecen contacto y relación con sus iguales. Muchas investigaciones han confirmado la relevancia del juego en el desarrollo social, especialmente en la adquisición del conocimiento social y de las habilidades de comunicación social. Todas las actividades lúdico-grupales que realizan a lo largo de la infancia estimulan el progresivo desarrollo del «Yo» social. Los estudios han confirmado que ciertas formas de juego social durante la infancia proporcionan un marco importante para la construcción de diversas competencias sociales y emocionales: el procesamiento de la información social, la conducta social positiva, la empatía, la regulación de emociones, la toma de perspectiva, las habilidades de interacción social, la resolución cooperativa de conflictos...

Los estudios realizados con los *juegos simbólicos colectivos de representación* (también denominados dramáticos, sociodramáticos, de rol, de ficción, de simulación...) *y con los juegos de reglas* concluyen que estos juegos tienen cualidades intrínsecas que los hacen muy relevantes en el proceso de socialización infantil, que son actividades de inestimable valor para el desarrollo y la adaptación social en las primeras etapas de la vida. En este apartado se mencionan las conclusiones de dichos estudios, es decir, lo que hoy sabemos sobre el papel de estos juegos en el desarrollo social.

El juego de representación estimula el desarrollo de conductas sociales positivas (ayudar, cooperar, compartir, negociar...) y disminuye las negativas (agresividad...)

El deseo de reproducir el mundo de las personas adultas hace que en la infancia se necesite y busque jugar en compañía. El entrar en interacción con otros, le facilitará el tránsito de la actitud egocéntrica de los 3 años a una de mayor colaboración hacia los 6 a 7 años. El juego estimula este tránsito porque para jugar tiene que: (1) ponerse de acuerdo con los demás para que experimenten y reflejen diversas emociones, percepciones y valoración de las situaciones; y (2) coordinar sus acciones, ayudarse, complementarse con el rol del otro para contribuir a un fin común, el de la representación de una situación real o imaginaria. Todos estos procesos generan interacción, comunicación y aprendizaje de cooperación grupal.

El juego potencia la comunicación y la relación, ya que para reproducir las relaciones de las personas adultas tienen que hablar sobre el argumento y la distribución de papeles, y discutir cuestiones o equívocos que suelen surgir. Todo ello le ayuda a

adquirir los hábitos indispensables para comunicarse con los demás y a establecer vínculos de cooperación. Además, en el juego se crean espacios relacionales nuevos, pues a través de este se viven situaciones diversas en las que se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales de distinto signo. En este contexto el niño o la niña experimenta la cooperación, la participación, la competencia, la aceptación o rechazo, y toma conciencia de la imagen que los otros tienen de él... El juego crea un contexto relacional de amplio espectro, es un laboratorio de comunicación social, donde los niños reconstruyen el mundo de las personas adultas y sus complejas relaciones con el fin de dominarlo y comprenderlo.

Se ha encontrado que durante el juego simbólico social (representación) «las interacciones sociales de los niños son más agradables, se mantienen más tiempo, participan mayor número de miembros y se establecen más relaciones de reciprocidad» que en las actividades no simbólicas (Connolly *et al.*, 1988). Los juegos de representación estimulan la adquisición y generalización de *habilidades de negociación* (Doyle *et al.*, 1992), ya que implican un proceso necesario para alcanzar acuerdos que permitan mantener el juego, representar una situación real o fantástica conlleva comunicarse y negociar sobre el argumento, sobre la distribución de roles, sobre la secuenciación de la historia... En los juegos sociodramáticos aumenta *el nivel de interacción social positiva* (Rosberg, 1994), *la conducta prosocial* (Honig, 1999; Udwin, 1983), *las habilidades sociales* (Ballou, 2001), *el uso del lenguaje social* (Riojas-Cortez, 2000), *conductas de ayudar, compartir, negociar...* (Seider, 2002) y *disminuye la conducta agresiva* (Udwin, 1983).

En el juego de representación descubren el mundo social de las personas adultas, las reglas que rigen estas relaciones y prepara para el trabajo

Cuando un niño o una niña representa, por ejemplo a un conductor, un profesor, una médica o una veterinaria descubre la vida social de la persona adulta, las reglas que rigen las relaciones entre estas, así como los derechos y deberes de cada rol, ya que cada rol en el juego consiste en cumplir las obligaciones y ejercer sus derechos. Ello le enseña a observar ciertas reglas por las que se rige el comportamiento de los adultos, a conocer su vida social, a comprender mejor la variedad de funciones sociales y las reglas o normas de comportamiento que rigen estas relaciones. En estos juegos reflejan toda la variada realidad que les circunda, reproducen escenas de la vida familiar y social. Es la realidad la que se convierte en argumento del juego de rol, y cuanto más amplia es la realidad que el niño o la niña conoce, más amplios y variados son los contenidos de sus juegos. Por ello, es lógico que estos varíen en el transcurso de las distintas edades.

La actividad lúdica amplía el conocimiento de los hechos, situaciones y realidades sociales, porque al representar distintos roles cada uno aporta nuevas visiones del mundo (cada cual trae al grupo las profesiones de sus padres y madres, con lo que se observan y representan variadas funciones sociales...), y distintas cualidades de un mismo rol (madre cariñosa-madre normativa...). Todo ello da al grupo la oportunidad de conocer una amplia diversidad de funciones sociales y de actitudes, de aprender normas de comportamiento social y de explorar distintas modalidades relacionales.

En el juego de roles niños y niñas se preparan para su trabajo futuro, es una preparación profesional. No es nada infrecuente

que en la etapa adulta elijan profesiones relacionadas con sus juegos de infancia, como quien jugaba una y otra vez a dar clase y se convirtió en docente; o quien se entretenía generalmente con construir y terminó dedicándose a la ingeniería; o quien se entretenía a menudo curando a sus muñecos y terminó optando por la enfermería o la medicina. Mediante el juego de rol satisfacen sus deseos de convivir con el adulto: reproducen las relaciones y las actividades laborales de los adultos de forma lúdica. Es un modo de socialización que los prepara para ocupar un lugar en la sociedad adulta. Cada uno juega un papel y desde este interactúa con los demás, que asumen sus roles complementarios: médico/paciente, vendedor/comprador..., y en estas actividades exploran, organizan y afianzan sus conocimientos sobre el mundo social que les rodea.

Así el niño y la niña descubren el mundo de las personas adultas con su actividad, sus funciones y relaciones, y estos comienzan a ser su modelo. Ven ante todo al adulto por el lado de sus funciones. Quieren actuar como ellos, se sienten totalmente dominados por ese deseo. Esa sensación es tan grande que basta una pequeña alusión para que se convierta en adulto. En ninguna otra actividad se entra con tanta carga emocional en la vida de las personas adultas, ni se resaltan tanto las funciones sociales y el sentido de la actividad de las personas como en el juego.

Poniendo el énfasis en la naturaleza social del juego, Elkonin (1978/1980) formuló la *teoría del origen histórico o social del juego de rol o protagonizado*. Desde su punto de vista este juego surge en un momento histórico del desarrollo de la humanidad en el que la infancia queda apartada de la sociedad productiva, del trabajo. Este investigador considera el juego como una variedad de práctica social, consistente en reproducir en acción cualquier

fenómeno de la vida, al margen de su propósito práctico real. La importancia social del juego se debe a su función de entrenamiento del individuo en las fases tempranas de su desarrollo y en su papel colectivizador. También define el juego como una actividad en la que se reconstruyen las relaciones sociales sin fines utilitarios directos, y considera que en el juego de rol influye sobre todo la esfera de la actividad y las relaciones entre personas.

Elkonin concluye que el fondo, la naturaleza y el origen del juego es social, y que nace de las condiciones de vida infantil en la sociedad. El juego se presenta como una actividad que responde a la demanda de la sociedad en la que viven y de la que deben llegar a ser miembros activos. Desde su punto de vista, en las etapas tempranas de la humanidad, cuando las fuerzas productivas aún se encontraban en un nivel primitivo en el que la sociedad no podía afrontar el sustento de sus menores y en el que las herramientas permitían incluir directamente, sin preparación especial alguna a estos en el trabajo adulto, no existían ejercicios especiales para aprender el manejo de las herramientas ni el juego protagonizado. En su etapa infantil entraban en la vida de los mayores, aprendían el manejo de las herramientas y de todas las relaciones participando directamente en el trabajo. Sin embargo, el desarrollo sucesivo de la producción, la complicación de los útiles de trabajo, la aparición de formas más complejas de división laboral y de nuevas relaciones de producción, dieron lugar a que se complicaran aún más las posibilidades de incluirles en el trabajo productivo. Como son necesarias algunas facultades para dominar los instrumentos, la sociedad creó juguetes para ejercitarlas. Al quedar separados de la preocupación de su propio sustento y de la participación en el trabajo productivo, se

inició un período en el que niños y niñas quedaron abandonados a sí mismos y se constituyeron comunidades infantiles. Fue en estas donde empezó a aparecer el juego de rol con el que representaban las relaciones de las personas adultas. Por consiguiente, el juego de rol es de origen y naturaleza social y su nacimiento se relaciona con unas condiciones sociales muy concretas de la vida infantil dentro la sociedad y no con la acción de energía instintiva innata de ninguna clase.

Sus observaciones llevaron a Elkonin a concluir que *el juego no surge espontáneamente, sino debido a la educación de las personas adultas*. Consideraba que el camino del desarrollo del juego (hay una cuchara, se da de comer con ella a la muñeca, se hace como la mamá) se requiere en todas las transiciones de la dirección de las personas adultas. Estas no se dan cuenta de la influencia que ejercen, pero el nexo entre el papel y las acciones relacionadas con él, deben serle descubiertos al niño o la niña. Elkonin (1978/1980) enfatiza que *son las actividades y relaciones del ser humano las que influyen en el juego infantil*, y concluye: (1) el juego es posible únicamente si hay ficción. El aspecto constitutivo del juego es asumir un papel; (2) la esencia interna del juego estriba en reconstituir las relaciones entre las personas; (3) 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; y para los mayores (5-6 años) en las relaciones típicas de la persona cuyo papel representan; (4) cada papel oculta determinadas reglas de conducta social; y (5) una condición esencial para que el juego surja, es la manifestación de ciertas relaciones que sean reales para el niño o la niña.

El juego de representación promueve el desarrollo moral porque es escuela de autodominio, voluntad y asimilación de normas de conducta

Piaget (1932/1974) consideró que las situaciones de juego grupal eran un foro para la reciprocidad mutua, la coordinación interpersonal de roles y el desarrollo moral. Para Vygotski (1933/1982) el placer del juego está en la superación de los impulsos inmediatos, en la renuncia a estos impulsos, con la subordinación a la regla implícita del papel, lo cual es una fuente de desarrollo moral. Vygotski identificó una paradoja del juego al observar que niños y niñas siguen en el juego la línea de la menor resistencia, es decir, hacen lo que más desean (lo que quieren y cómo quieren), pero a la vez, aprenden a actuar según la línea de la mayor resistencia (sometiéndose a las reglas renuncian a lo que más quieren, es decir, actuar según el impulso inmediato). Por ejemplo, quieren correr, pero las reglas del juego les ordenan no moverse, y así lo hacen. La mayor fuerza de autorregulación surge en la infancia durante el juego. Así, cuando juegan tienen que vivir y compaginar sus necesidades y deseos reales (sed, cansancio, movimiento...) con la adecuación al papel que representan y a las reglas del juego (lo que le implica en muchas ocasiones la restricción de sus necesidades del momento). Todo ello les ayuda en el proceso de adquisición de control sobre sí, lo que facilitará la aceptación progresiva de la normativa social. El respeto por la regla es fuente de placer, y el juego les proporciona una nueva forma de deseo, les enseña a desear relacionando los deseos con su «Yo» ficticio (su papel en el juego) y con una regla, por ello posibilita sus mayores conquistas, las que más tarde se convertirán en su moral.

Por tanto, el juego presenta esta paradoja, porque, por un lado, es el reino de la libertad y de la arbitrariedad (jugar es hacer lo que se quiere y como se quiere, trasgrediendo los límites del tiempo, el espacio o la identidad), pero a su vez es escuela de voluntad, de autodominio y de moral (ya que hacer lo que se quiere implica restringirse internamente, en sus necesidades y deseos del momento). Esto es así, porque al acatar la regla (comportarse como lo hace el personaje) renuncian a actuar según su impulso directo. Al representar el rol aprenden a controlar sus impulsos y deseos, a someterse al cumplimiento de las reglas, y lo hacen sin que nadie se lo imponga desde fuera. Lo hacen porque les gusta hacerlo, porque al querer ser como el personaje que representan tienen que actuar como él y deben cumplir las reglas de conducta implícitas en el papel. Así, por la regla del personaje que representan (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, quedarse inmóvil porque lo dicta la regla del juego, aunque en ese momento desee correr...) se restringen a sí mismos internamente por propio deseo, y estas restricciones que se imponen para jugar, les van a ayudar a tolerar las restricciones externas, las de las normas morales y de la sociabilidad.

También Elkonin (1978/1980) destacó que las experiencias extraídas en las relaciones lúdicas y reales durante el juego de roles son la base de una propiedad mental que permite a niños y niñas situarse en el lugar de otra persona. Este juego les implica un cambio permanente de su papel real (niño o niña) a sus papeles lúdicos (los roles que representa), lo que les hace situarse continuamente en distintos puntos de vista y favorece su descentramiento progresivo. En la representación de otro personaje reflexionan sobre la

experiencia de ese otro y sobre la situación que ha vivido, asumen el papel de otro tomando su perspectiva, y este proceso tiene gran importancia en la superación del egocentrismo necesario para el desarrollo moral. Al representar un papel hay un modelo de conducta implícito en el mismo. Desde su análisis del juego, el contenido de los papeles se centra principalmente en las normas de las relaciones entre las personas, así en el juego pasan a un mundo desarrollado de formas supremas de la actividad humana, a un mundo desarrollado de reglas de 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. Aprender un rol es aprender, de alguna manera, un comportamiento social.

Además, si observamos atentamente los juegos infantiles, podemos descubrir que en muchas de sus representaciones dramatizan historias en las que se evidencian trasgresiones de normas morales (p. ej., robar o agredir a otro), o conductas sociales inadecuadas (p. ej., tirar la piel de un plátano en la calle) y en la resolución de esas dramatizaciones se castiga por las trasgresiones morales (quien comete el robo es atrapado por la policía y conducido a la cárcel, quien agrede es reprendido y castigado por la persona adulta) o las consecuencias de conductas negativas (una persona patina con la piel del plátano y una ambulancia le lleva al hospital). No es nada infrecuente ver en las historias que se inventan y dramatizan las consecuencias de las conductas sociales inadecuadas, y esto promueve su desarrollo moral. Incluso al jugar con sus muñecos, con frecuencia les prohíben realizar acciones que les han prohibido en casa (no pegues a tu hermana), le exigen al muñeco lo que a su vez les han exigido (come sentado y quieto), les dan órdenes (si cruzas la carretera mira a los dos lados)... Adoptar con

la muñeca este papel de figura que le impone normas resulta una experiencia positiva para interiorizar las normas de conducta, es decir, para el desarrollo de la conciencia moral.

En un estudio longitudinal retrospectivo, Davis y Bergen (2014) exploraron si las afirmaciones de Piaget, Vygotsky o Erikson sobre el efecto de facilitación de juegos con reglas y de representación o simulación sobre el desarrollo moral. Los resultados evidenciaron que los juegos (de representación / simulación tempranos...) se relacionan con algunos aspectos del desarrollo moral informado en la edad universitaria. Se hallaron relaciones significativas entre el juego de representación / simulación y el desarrollo moral, que son superiores en las mujeres, mientras que los juegos de reglas estaban más relacionados con el desarrollo moral en los hombres.

El juego de representación fomenta diversas competencias sociales (habilidades sociales, cohesión grupal, resolución de problemas...)

El juego en general estimula experiencias sociales que aumentan las competencias sociales necesarias para la vida adulta. Para los más pequeños el juego espontáneo es casi el único espacio donde pueden tener experiencias sociales desde una posición más o menos simétrica y donde se sienten autónomos y libres del peso de las exigencias de la realidad. Y a través de esta experiencia van adquiriendo las competencias sociales necesarias para integrarse activamente en la vida adulta. El juego facilita el autococonocimiento, el desarrollo de la conciencia personal, del «Yo» social, y el conocimiento de los demás. Esta primera etapa de la vida es una oportunidad de explorar su lugar en el mundo, sus relaciones

con los demás, las formas aceptables de comportarse de las que no lo son, siendo también una oportunidad para conocer a los otros, para valorarlos, aceptarlos o rechazarlos. En las interacciones lúdicas con sus iguales vive distintas situaciones en las que se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales con diferentes matices. Puede observar cómo reacciona él o ella ante distintas situaciones, cómo se comportan los otros con él o ella, cuáles son sus habilidades o defectos. La actividad lúdica crea un contexto de relación muy amplio y variado en el que niños y niñas van tomando conciencia de sí mismos, se van conociendo y conocen a los demás. En el proceso de desarrollo, los seres humanos vamos configurando nuestro estilo de relación fruto de las interacciones con el mundo y los otros. Ensayamos modos de relación y, en función de las consecuencias que generan, nos vamos definiendo. En la infancia, jugar da la posibilidad de ensayar nuevos modos de relación y de recibir imágenes de sí mismos que les posibilitarán la apertura y el avance personal.

Además, el juego de representación desempeña un papel relevante en la socialización, porque el juego está orientado a la actividad futura, principalmente a la de carácter social. El niño o la niña ve la actividad de las personas adultas que le rodean, las imitan y las transforman en el juego, y en el juego adquiere las relaciones sociales fundamentales para su futuro desarrollo social. En el juego crea puntos ficticios de identificación, los centros del «Yo», la naturaleza social del «Yo», toma conciencia del «Yo» (Vygotsky, 1933/1982). Una exploración etnográfica de los juegos de rol (Bowman, 2009) concluyó que estos fomentan la autoconciencia, la empatía, la cohesión del grupo, y diversas *habilidades sociales* muy útiles en el mundo real. Recientes análisis

han evidenciado una relación positiva entre la participación en el juego y el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas de 3-4 años (Villavicencio, 2019).

Resultados de la investigación experimental sobre las conexiones del juego de representación con el desarrollo social

La evaluación experimental de los efectos de programas de juegos de representación (dramáticos, de rol...) aplicados sistemáticamente han confirmado que estos fomentan de forma relevante el desarrollo social, ya que estimulan un aumento de afectos positivos e interacciones entre iguales; de la capacidad de asumir roles;

Juegos de reglas y socialización

Los juegos de reglas aparecen de los 4 a los 7 años, pero se constituyen de los 7 en adelante, subsistiendo durante toda la vida. Se caracterizan por estar estructurados con reglas objetivas cuya transgresión constituye una falta. Estos son definidos como juegos de combinaciones sensoriomotoras (carreras, lanzamiento de canicas reglado...) o intelectuales (juegos de mesa, cartas, ajedrez, damas, parchís, dominó, tres en raya...), con competencia de los individuos y regulados por un código. Las reglas constituyen obligaciones, aceptadas voluntariamente, dentro de un acuerdo entre los propios participantes. Los estudios que han analizado los efectos de los juegos de reglas objetivas en el desarrollo social han evidenciado que en estos juegos niños y niñas *desarrollan estrategias de interacción social, aprenden a controlar la agresividad porque las reglas regulan el control de la conducta, y son una escuela de responsabilidad y democracia.*

de aptitudes sociales cooperativas; de la capacidad de resolución cooperativa de los problemas de relación; de habilidades sociales (asertividad); de conductas prosociales; de habilidades de comunicación; de conductas sociales positivas con los miembros de grupo (liderazgo, sensibilidad social, jovialidad, autocontrol); y disminuyen conductas agresivas, de retraimiento, así como la hiperactividad (Garaigordobil, 1990, 2003a).

En síntesis, «el juego es un poderoso factor de comunicación y socialización, uno de los caminos por los cuales los niños y niñas se incorporan a la sociedad orgánica a la que pertenecen». Por ello, es importante que en todas las edades y contextos (escuela, familia, tiempo libre...) se fomenten distintos juegos en grupo.

Contribuciones del juego al desarrollo afectivo-emocional

El juego no es solo el medio por el cual se llega a descubrir el mundo en la infancia, también es una actividad que permite alcanzar equilibrio psicológico en los primeros años de vida. La actividad lúdica provee la oportunidad de expresar sentimientos negativos, de experimentar con soluciones alternativas, de procesar nueva información sin las consecuencias que tendría en la vida real, de resolver crisis afectivas, y de expresar/controlar emociones. Las dificultades forman parte del proceso de crecimiento de todo individuo y para que el niño y la niña superen las fases sucesivas hay que darles la oportunidad de expresar sus fantasías, temores, interpretaciones y concepciones erróneas..., y esta oportunidad se les presenta en el juego. Resumiendo las conclusiones sobre

las conexiones del juego con el desarrollo afectivo-emocional se pueden proponer varias afirmaciones que se presentan a continuación.

El juego es una actividad placentera que genera satisfacción emocional y sentimientos de felicidad

El juego es siempre fuente de placer, un placer de distinta naturaleza: sensoriomotor, de ser causa y provocar efectos, de crear, de destruir sin culpa, de hacer lo prohibido, de ser omnipotente como la persona adulta, en el movimiento... El juego, como todas las actividades creadoras, genera satisfacción emocional, confianza y seguridad y, por ello, desempeña un papel importante en el desarrollo afectivo-emocional. Además, el niño o la niña juega con frecuencia a representar experiencias positivas (la llegada de los Reyes Magos, un viaje de vacaciones, una tarde en la playa, la fiesta del pueblo en el que vive...) y con ello revive de nuevo la satisfacción emocional que experimentó.

Los niños y las niñas se sienten pequeños frente al poder de las personas adultas, pero el mundo del juego les permite ampliar los horizontes de sí mismos, superando los límites rígidos que en ocasiones las circunstancias les imponen. En el juego pueden representar figuras poderosas, puede invertir el rol de su vida real, quien es agresivo puede tomar roles bondadosos, el que soporta una educación autoritaria puede hacer de padre autoritario, y al que se le exige una conducta madura puede ser un bebé. El juego posibilita la expansión del «Yo» y, por consiguiente, el desarrollo personal. La revisión de investigaciones del juego de ficción sugiere que fomentar el juego imaginativo puede ayudar al niño o la niña no solo a disfrutar de una infancia segura, sino también a mejorar su

capacidad de crear una rica y variada vida interna que puede resultar clave en su autorregulación y felicidad a lo largo de su vida.

El juego es una actividad que permite controlar la ansiedad generada por experiencias vividas difíciles y traumáticas

La idea del juego como un instrumento de control de la ansiedad generada por experiencias difíciles vividas fue planteada por Freud (1920/1981) que enunció la «teoría traumática del juego». Él observó que niños y niñas repiten una y otra vez simbólicamente aquellas experiencias que han vivido en la realidad que han sido penosas o les han generado angustia, pero las repiten adoptando un papel activo en la situación que ellos han sufrido pasivamente (si el médico le puso una inyección, juega a ser el médico que pone una inyección a su compañero o compañera de juego), y la repetición les ayuda a liberar la ansiedad que la situación les ha generado. Así, repiten en sus juegos todo aquello que en la vida les ha causado una intensa impresión y, de este modo, descargan la energía de la misma, haciéndose, por así decirlo, dueños de la situación. Durante las terapias con niños y niñas pequeños Klein (1932/1980) también concluyó que el juego les permite transformar la angustia normal en placer, ya que en el juego vencen realidades dolorosas y dominan miedos instintivos, realizan deseos prohibidos, logrando triunfar y dominar la realidad. De esta manera, transforman experiencias sufridas pasivamente, en activas, cambian el dolor por el placer, dando a estas experiencias un final feliz.

Por extraña que resulte esta función del juego, en muchas ocasiones, en los trabajos que he desarrollado en la escuela y en la clínica he podido constatar que ante una situación de pérdida juegan a ser alguien que murió; después de haber sido operados juegan a

operar a otra persona; tras ser castigados, castigan a su muñeca; si sienten celos del hermano que acaba de nacer, amonestan al muñeco porque llora; o ensayan los papeles de docente y alumno o alumna en todas las formas posibles, tal vez como un medio para llegar a dominar la ansiedad que implica la entrada en la escuela. Este papel del juego resulta similar a cierta función del lenguaje en la persona adulta que suele relatar una y otra vez (igual que el niño o la niña en el juego) los detalles pormenorizados de la operación que le han realizado tras un diagnóstico grave, sirviéndose de ese mecanismo como medio de descargar la ansiedad que esa situación le ha creado. En la infancia, el juego es un lenguaje, un lenguaje de símbolos, un lenguaje personal, que les sirve para expresar lo que en la experiencia vivida no pueden expresar mediante el lenguaje verbal, que aún no les permite expresar sus necesidades afectivas e intelectuales.

Así, mediante el juego elaboran su propia experiencia, las experiencias que les han resultado agradables y también las experiencias que han sido negativas, que son asimiladas a través de esta repetición simbólica que les ayuda a liberarse de la ansiedad. La actividad lúdica puede ser un reflejo de su estado emocional, así como un recurso para dominar activamente las ansiedades normales de la infancia y las emociones dolorosas asociadas con diferentes períodos de desarrollo. En el juego pueden ensayar roles y asumir el control en situaciones interpersonales en las que habitualmente las personas adultas son las que ejercen su influencia y poder. Los personajes en las historias de los niños y las niñas frecuentemente conllevan deseos de poder y dominio.

El juego es una actividad que permite controlar la ansiedad generada por fuentes internas, la agresividad y la sexualidad infantil

Muchos psicólogos infantiles confirman que en el juego niños y niñas elaboran y controlan la ansiedad tranquilizándose. Esta ansiedad en la infancia proviene también de los deseos de su mundo interno que no se pueden satisfacer en lo real, y encuentran en el juego una vía de expresión y liberación. La actividad lúdica es una vía de descarga de las tensiones de la vida pulsional infantil, de la sexualidad y la agresividad infantil.

El juego es una vía que sirve para expresar y satisfacer simbólicamente la agresividad infantil, siendo esta función positiva para el desarrollo, ya que retener la agresividad genera displacer y dificulta la evolución del niño o la niña. Se ha comprobado que quienes mostraban dificultades de interacción en sus dramatizaciones tendían a nivelar y reducir las tensiones. Quienes eran excesivamente agresivos parecían volverse más capaces de aceptar las ideas ajenas y de trabajar de forma más plástica con el grupo, mientras que quienes se mostraban inhibidos y retraídos comenzaron a ofrecerse voluntariamente para determinadas tareas y para expresar sus ideas.

Son muchos los ejemplos de las formas bajo las cuales el juego utiliza las tendencias agresivas, ya sean con luchas ficticias, combates de arma blanca, escaramuzas de pistoleros, o bien castigando a la muñeca, golpeando la plastilina o el barro, en los juegos con música y movimiento, en el juego de construir-destruir, martilleando, clavando, rompiendo papel, imitando animales salvajes... Todas estas actividades permiten la expresión y satisfacción indirecta de la agresividad sin sentimientos de culpa,

liberando a niños y niñas de la tensión concomitante que estos sentimientos les despiertan (Garaigordobil, 1990). Además, el intercambio de refuerzos positivos en la interacción lúdica promueve el control y la disminución de la agresividad.

Dentro de un proyecto de juego dramático que realicé, un grupo de 6 años estaba dramatizando una historia inventada por ellos mismos en la que representaba escenas de Tarzán en la selva. Tras acordar el tema, repartir los roles y hacer un mural que representaba la selva, dramatizaron diversas situaciones de juego entre Tarzán y los animales, y entre los animales entre sí, donde simulaban luchas ficticias en las que tenían mucho cuidado de no lastimar a los demás. Había cocodrilos, monos que jugaban entre sí, leones haciendo como si lucharan, y en esta situación Tarzán entraba en escena, se tiraba al río (representado por una colchoneta), forcejeaba con el cocodrilo y tras un rato de lucha, lo mataba. Después Tarzán se montaba en el elefante para desplazarse por la selva, mientras que el resto de animales se entretenía con sus juegos amistosos y de lucha. En esta dramatización se evidencia el modo en el que la agresividad se expresa y satisface sustitutivamente.

El juego le permite al niño expresar y satisfacer simbólicamente su sexualidad

Los deseos y las preocupaciones de contenido sexual, que adquieren pujanza entre los 3 y los 6 años, suelen expresarse en los juegos sexuales (como jugar a los novios, a padres-madres, a los médicos, a la boda...) satisfaciendo 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 habitación de los padres y alrededor de las diferencias anatómicas entre sexos, que son fuente de preocupación para ellos y ellas. Esta curiosidad sexual infantil en relación al misterio de la procreación, de la maternidad, del placer sexual, se expresa y satisface simbólicamente, de manera sustitutiva, en estos juegos infantiles. De una forma más o menos directa, el jugar a los médicos, a los novios o representar escenas de amor proporciona satisfacciones más aceptables para la censura del tema sexual impuesta por sociedad adulta. Los juegos sexuales traducen la atención que en este momento evolutivo prestan a los órganos sexuales. Son juegos de información anatómica (conocimiento del cuerpo), de exhibición-observación, y satisfacen la curiosidad sexual normal a esta edad. Estos juegos, que son habituales durante la edad preescolar, son necesarios y contribuyen al desarrollo de la identidad sexual, porque permiten la expresión de fantasías propias de cada momento evolutivo, así como la satisfacción de sus necesidades de tocar, de mostrarse, de ver y de ser vistos. De los 6 años en adelante, se inicia un período más mudo en el plano de las manifestaciones sexuales, porque parece que en esta edad tienen un mayor reconocimiento de que la expresión de lo sexual es algo censurado por las personas adultas, sin embargo, aunque en menor medida, se siguen observando juegos de contenido sexual.

En la aplicación de programas de juego dramático, que he llevado a cabo con niños y niñas de distintas edades, he podido observar muchas situaciones de juego dramático libre en las que representaban temáticas de carácter sexual. Por ejemplo, un grupo de 7 años mostraba en la primera secuencia a un chico y una chica que decidían casarse y lo comunicaban a amistades y familiares.

En la segunda escena, tumbados sobre una colchoneta, tenían relaciones sexuales (la chica se ponía encima del chico y simulaba los movimientos del coito), y al terminar colocaba un cojín bajo su jersey simulando haber quedado embarazada. En esta escena, la timidez y la excitación se observaban con mucha claridad. En la tercera escena, acudían a la iglesia para casarse con la presencia de los suyos, que entonaban el «ya se han casado», y para ello pintaron un mural de la iglesia. En la última escena, la madre acudía al hospital y simulando el parto, salía del mismo con un bebé, a lo que los presentes aplaudían. Para esta dramatización dispusieron de tiempo para inventar la historia, repartir roles, y preparar los materiales que necesitaban para la representación, sin que hubiera ninguna intervención de la persona adulta. En esta dramatización se evidencia el conocimiento sexual que tienen (aún algo confuso) y también que la sexualidad infantil se expresa y satisface sustitutivamente.

El juego es realización de deseos prohibidos y deseos irrealizables

La observación de los juegos infantiles permite concluir que en el juego niños y niñas realizan y satisfacen simbólicamente deseos prohibidos (agredir sin culpa, exploración sexual...), y deseos irrealizables como conducir un fórmula 1, pilotar un avión, tener un bebé como la madre, etcétera. El juego es realización de deseos, satisfacción de deseos generalizados, ya que la razón por la que un niño o una niña juega ha de entenderse siempre como una realización imaginaria, ilusoria, de deseos irrealizables. La actividad lúdica en una situación ficticia les libera de las limitaciones que la realidad le impone.

El juego fomenta la expresión de emociones, y facilita la regulación emocional

No es infrecuente ver a niños y niñas jugando con situaciones que les generan miedo, y al tiempo que expresan el miedo, controlan estas emociones en un contexto lúdico. Un juego clásico de este tipo es el de los fantasmas, en el que uno o varios representan ser los fantasmas, se ponen una sábana por encima que apoya su rol y se ubican fuera de la habitación. Los demás permanecen ocultos en la habitación. De pronto, los fantasmas entran emitiendo sonidos guturales y haciendo gestos amenazadores y los demás gritan intensamente y corren de un lado a otro por la habitación. En este juego expresan el miedo, juegan con el miedo, y en este proceso dominan la emoción.

El juego es un lenguaje de símbolos que permite a niños y niñas expresar fantasías, experiencias, deseos, temores, preocupaciones... y así se liberan de la ansiedad que les generan. Algunos estudios que han evaluado los efectos del juego imaginativo (Udwin, 1983) han confirmado un aumento de la emocionalidad positiva entre quienes participaron en el programa de juego. Un metaanálisis sobre los efectos del juego sociodramático (Fisher, 1992) evidenció una mejora en el dominio afectivo. En otro reciente estudio (Zych *et al.* 2016) se quiso comprobar si había diferencias en el afecto expresado por los preescolares dependiendo de la situación (asistencia a la asamblea, realización de una tarea con ficha, la salida de la escuela y durante el juego) y se confirmó que la intensidad y la calidad afectiva se expresó más durante el juego, lo que enfatiza la importancia de la actividad lúdica en el desarrollo de las competencias emocionales.

El juego facilita el proceso progresivo de la identificación psicosexual

Los niños y niñas necesitan la oportunidad de jugar a 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 descubren lo que significa ser, por ejemplo, enfermera o cocinero, cuando experimentan el rol, al tiempo que esto estimula la identificación. El juego ayuda a desarrollar la personalidad infantil, porque a través de él comprende el comportamiento y las relaciones de las personas adultas que toma como modelo de conducta. En el juego de representación, de dramatización de roles (hace que cocina, que arregla el coche, que viaja en un cohete...), o en los juegos de muñecas (las lava, viste, da de comer, las pasea, las lleva al médico...) reproducen las relaciones entre las personas del mundo cercano familiar, escolar y social que les rodea, y ello contribuye al progresivo proceso de identificación con el modelo de las personas adultas.

También los juegos con muñecos y peluches tienen un papel en el aprendizaje de conductas asociadas a la maternidad y la paternidad. Todos los juegos relacionados con muñecos tienen un papel importante en el proceso progresivo de la identificación psicosexual, así como en el aprendizaje de las actitudes y pautas de conducta asociadas a la maternidad y la paternidad. A los 4-5 años les preparan la comida, sirven el café o fingen relaciones sociales, con lo que se inicia el aprendizaje de aquellos rasgos con los que busca identificarse con la madre y el padre, a los cuales les piden sus ropas para disfrazarse e imitan en sus gestos o palabras. Aunque los juegos con muñecos en edades tempranas

se observan en niños y niñas, progresivamente se dan más en las niñas, pues los niños prefieren juegos de conquista, de acción.

Cualquier observador de los juegos infantiles puede constatar que las diferencias entre los niños y las niñas son mínimas en los primeros años de vida, pero con el tiempo se van acentuando más. Hasta los 4-5 años ambos sexos juegan de forma similar a los juegos de imitación, pero después de esta edad el camino de ambos diverge. Si bien ningún observador niega estas diferencias, frecuentemente se ha recurrido al elemento «biológico» para interpretarlas. Sin embargo, estas diferencias pueden encontrar una explicación en el elemento «social», ya que son los adultos los que en gran parte condicionan estas diferencias con el objeto de ir conformando roles sexuales diferenciados que condicionarán las actividades propias de hombres y mujeres en la vida adulta, es decir, mayormente las diferencias en las preferencias de los juegos infantiles evidencian la impronta del sexismo de la sociedad adulta que los niños y las niñas imitan. Parece claro que las formas en las cuales el juego se expresa, como son sus reglas y objetos, resultan ser indudablemente producto de una cultura, de modo que el patrimonio lúdico es transmitido de generación en generación de las personas adultas a los niños y las niñas, y de los niños y las niñas grandes a los más pequeños.

Los estereotipos de género (conductas que socialmente se consideran adecuadas para cada sexo) se construyen a muy temprana edad (4-5 años), y conducen a las desigualdades entre sexos, y con el tiempo a las relaciones de dominancia-sumisión que conectan con la violencia de género. Por ello, es importante que niños y niñas observen modelos no sexistas de conducta en la familia, la escuela, en los videojuegos... Estos hacen lo que ven y si

ven actitudes sexistas y estereotipos de género aprenden a comportarse de ese modo. Que observen modelos no sexistas es fundamental si queremos construir una sociedad igualitaria, y para ello es importante que las personas adultas regalen juegos y juguetes sin tener en cuenta el sexo. Si no hubiese condicionantes sociales, jugarían indistintamente con muñecos y coches. Pero son los modelos que estos observan (en la familia, en la escuela, en la publicidad, en los videojuegos, en internet...) los que condicionan sus deseos y las elecciones que realizan. No hay ninguna predisposición innata, los patrones de conductas referidos al género son aprendidos y modelados por la sociedad. Los diferentes intereses lúdicos de niños y niñas son resultado de la educación. La diferenciación que a menudo hacemos las personas adultas entre juegos de chicos y de chicas levanta barreras entre ambos sexos. Esta división resulta inútil en un mundo, al menos en una parte de él, donde las diferencias entre ambos sexos, afortunadamente se atenúan día a día.

El juego es un medio para aprender técnicas de solución de conflictos

El juego también resulta útil en el crecimiento de la personalidad infantil porque en su contexto surgen conflictos, se abordan situaciones problemáticas y se elaboran estrategias de acción frente a las mismas. En muchas ocasiones cuando los niños y las niñas están organizando un juego emergen conflictos sobre las reglas, sobre la asignación de los roles o sus características..., sin embargo, movidos por su deseo de jugar los resuelven. Dos preescolares de 5 años quieren jugar con el mismo muñeco, primero se pelean por su posesión, pero finalmente terminan acordando jugar juntos, y

llevan al muñeco al médico, haciendo uno de doctor y el otro de madre del muñeco que está enfermo. El médico le toma la temperatura, lo ausculta e informa a la madre sobre la salud de su bebé y lo que tiene que hacer para que se encuentre mejor. Así que, partiendo de una interacción conflictiva, finalmente, consensúan una solución y disfrutan un buen rato jugando juntos. Además, en los juegos dramáticos suelen representar variadas situaciones conflictivas que resuelven en distintos momentos con diferentes finales. El niño que se mancha la ropa en una excursión y teme la reprimenda de la madre, la niña que se pierde en el bosque, el niño que se cae y hiere... Y en este ensayar distintas posibles soluciones ante un conflicto, es lógico pensar que la propia vivencia infantil y las condiciones del conflicto se modifican.

El juego mejora la autoestima, es un medio de afirmación de sí mismo, una prueba de la personalidad infantil y fuente temprana del sentimiento de identidad

Chateau (1950/1973) concluye que el fin natural del juego verdadero es el placer de la afirmación de sí mismo. El concepto de autoafirmación es expresión del afán de perfeccionamiento y superación de dificultades, del afán de conquista de más y más adelantos. Esa búsqueda de la afirmación de sí mismo se manifiesta en el juego de dos maneras: (1) la atracción del mayor, el sueño de ser como este, y (2) el gusto por el orden (los ritmos, las repeticiones, el geometrismo, o las colecciones), cuyo origen se halla en el gusto por la regla y que se evidencia claramente en los juegos de regla arbitraria (subir escaleras de dos en dos, no pisar la línea de las baldosas de la calle...) que el niño y la niña realizan de forma espontánea. Estos aman la regla, en ella encuentran el

instrumento más seguro de su afirmación, y por medio de ella manifiesta la permanencia de su ser, su voluntad y su autonomía. El juego es autoafirmación, porque por sus aciertos en el juego los niños y las niñas afirman su ser, proclaman su poder y autonomía. Del mismo modo que la persona adulta se siente fuerte por sus obras, ellos y ellas se agrandan, afirman y prueban su personalidad por sus aciertos y productos lúdicos.

Cuando juegan, crean; crean personajes, materiales para sus juegos, construyen estructuras con bloques, modelan figuras con plastilina o barro, hacen vestidos para sus muñecos..., y crear siempre genera sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. Además, hay muchos juegos que en sí mismos sirven como medio para la afirmación de la personalidad, por ejemplo, en el juego «la huella de nuestras manos» un grupo de niños y niñas de 3 años hacen un mural dejando las improntas de sus manos impregnadas con pintura de dedos (dactilopintura), lo que tiene un gran valor en este proceso de autoafirmación de cada miembro del grupo. Si bien el proceso es divertido y aporta placer de ensuciarse sin culpa, el producto final suele ser muy interesante y ellos gozan al observar el cuadro finalizado con las huellas de todos los miembros del grupo. En esta dirección, Baggerly (1999) analizó la combinación de distintos tipos de juego con enfoque terapéutico y concluyó que el juego aumenta la autoaceptación, la autoestima, la autoconfianza, y el autocontrol.

El juego potencia la capacidad de empatía

Cuando niños y niñas representan un rol (una madre cariñosa preocupada por el bienestar de su hijo o hija, una madre enfadada porque su hijo o hija ha tenido una conducta agresiva con un

amigo...), se ponen en el punto de vista de otro ser humano, se «meten en los zapatos de otro». Así comienzan a comprender que existen modos de ver diferentes al suyo y se hacen cargo intelectual y afectivamente de las emociones de otras personas, lo que fomenta el desarrollo progresivo de la capacidad de empatía. En esta dirección, un estudio etnográfico de los juegos de representación (Bowman, 2009) concluye que estos ofrecen a los participantes un espacio seguro para representar personajes alternos a través de un proceso conocido como «alteración de la identidad», por lo que se considera que los juegos de rol fomentan la empatía. A modo de ejemplo se propone un juego que favorece la empatía: el tribunal. En él un grupo de niños y niñas de 11 años juegan a organizar un juicio por algún delito, falta o conducta incorrecta que el grupo elige libremente. Primero, comentan los delitos o acciones inmorales (un niño o niña que ejerce acoso o ciberacoso, el robo de un objeto a un compañero o compañera...), y eligen por consenso la causa de mayor interés para el grupo. Después distribuyen los roles. Un equipo prepara la defensa desarrollando los argumentos a favor, y disponen de tres testigos. El equipo fiscal prepara la acusación, también con tres testigos. Ambos pueden entrevistar a la víctima y al agresor. Posteriormente, escenifican la instrucción del proceso y al final el jurado informa de su veredicto.

El juego tiene un importante valor terapéutico

Han sido muchos los terapeutas que han descrito la utilidad de las intervenciones con juegos con niños o niñas que pasan por enfermedades físicas, operaciones de cirugía, víctimas de abuso sexual y físico, que han vivido situaciones de divorcio de sus padres o han sufrido una guerra. En este sentido me viene a la

mente el magnífico documental *La quimio jugando se pasa volando*, realizado con veinte menores ingresados (2016-2017) en el servicio de Oncología del Hospital de la Paz (Madrid). En él se confirmó científicamente el valor de la juego terapia, ya que comprobaron que jugar con videoconsolas (juegos de fórmula 1, de fútbol, de mundos de fantasía...) predisponía positivamente a la curación. En este estudio, realizado con metodología cuasiexperimental pretest-postest y publicado en el *Journal of Medical Internet Research*, demostraron que dos horas diarias en las videoconsolas, disminuía el dolor y la necesidad de analgésicos opiáceos y aumentaba el tono parasimpático, lo que permitió la mejor recuperación fisiológica de los pacientes.

Erikson (1972/1982) consideró que el juego es terapéutico, la medida autocurativa natural que tiene la infancia. Desde su punto de vista, el juego es el 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. Según van siendo mayores, la conversación empieza a reemplazar al juego (las personas adultas 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 estos aún no pueden verbalizar. En sus observaciones clínicas Erikson destaca que, durante un período bastante prolongado, el juego solitario sigue siendo un puerto indispensable para la reparación de las emociones destrozadas después de los períodos de tormentas en los mares sociales. El niño o la niña introduce en el juego solitario preparado por él o ella todos los aspectos de su «Yo» que han resultado más dañados, y de ahí su valor terapéutico.

El juego es una actividad terapéutica porque: (1) procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, (2) permite expresarse libremente, (3) ayuda a encauzar sus energías positivamente y descargar sus tensiones, (4) es refugio frente a las dificultades que el niño o la niña se encuentra en la vida, (5) le ayuda a reelaborar su experiencia acomodándola a sus necesidades, y (6) constituye por todo ello un importante factor de equilibrio psíquico y de dominio de sí. Con Winnicott (1971/1982) podemos afirmar que conseguir que niños y niñas jueguen es ya una psicoterapia.

En conclusión, «el juego promueve el desarrollo afectivo-emocional, el equilibrio psíquico y la salud mental». Este es un instrumento de expresión y control emocional, fundamental en el crecimiento. Tal actividad contribuye a la integración de la personalidad, ya que en la infancia se juega por placer, para expresar la agresividad, para dominar su ansiedad, para acrecentar sus experiencias, establecer contactos sociales, etc. Jugar desempeña un importante papel en el equilibrio afectivo-emocional de niños y niñas, ya que posibilita la expresión y liberación de las tensiones infantiles. Por ello es importante que en todas las edades se fomenten juegos individuales y de grupo (juegos de muñecas, juegos de representación, juegos con la música y el movimiento, juegos con el dibujo y la pintura, con el barro, con el agua...) en la escuela, en la familia, en contextos de tiempo libre...

Recapitulando las contribuciones que el juego aporta al desarrollo integral infantil podemos confirmar que es una actividad vital para el desarrollo humano, porque las actividades lúdicas que se realizan a lo largo de la infancia, permiten a niños y niñas desarrollar su pensamiento, satisfacer necesidades, elaborar

Continúa en la p. 82

Juegos de modelar con barro

La arcilla (barro) es en las primeras edades (a partir de los 2 años) algo con lo que hacer experimentos y explorar. La tocan, la huelen, la comen, se la ponen en la cara, le dan palmaditas, la aporrean, la cortan en trozos, la pisotean o golpean con objetos duros. Progresivamente, siguen manipulándola 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 es símbolo de presencia), pero aún no es materia prima. En un tercer momento se convierte en materia prima, la cual 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 aún no es representación de una cosa, por ello puede hacer un pastelito y llevarse 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 del mismo. En esta etapa de representación, los objetos que modela reflejan las fantasías, deseos o problemas particulares de cada niño o niña. Aunque esta etapa de representación se puede observar de los 4 a los 5 años, en cada quien dependerá de las posibilidades de manipulación que haya tenido con este material, entre otros factores. A partir de los 2 años, los juegos de modelar con barro deben plantearse en gran medida como juego libre. Más adelante, a partir de los 5 años pueden modelar objetos con un tema sugerido por

la persona adulta o por ellos mismos (la pesca, el monte, la granja). Los juegos de modelar con arcilla (o plastilina) estimulan muchas funciones del desarrollo infantil:

Desde el punto de vista del desarrollo social, estos juegos fomentan la comunicación y el desarrollo del lenguaje, ya que la actividad lúdica con la arcilla tiene la cualidad de soltar la lengua, de hecho, es muy frecuente observarles charlotteando mientras juegan con ella. Además, promueven la integración social, porque para los que muestran inseguridad, inhibición o ansiedad puede ser bien un medio de establecer contacto, bien 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.

Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional esta actividad crea sentimientos de logro y de dominio, porque como toda actividad creadora, proporciona alegría y seguridad en sí mismo, y ofrece una experiencia tranquilizadora e integradora. Además, facilita la expresión de fantasías, porque es un material que se adapta muy bien a una gran variedad de ellas. Las fantasías expresadas a través de la arcilla no se limitan a áreas prohibidas, puede tratarse de elementos que hacen daño (pistolas, serpientes...) o bien de objetos agradables (caramelos, pastelitos...). Por otra parte, este juego también se revela como una de las mejores salidas para la agresividad, constituyendo un medio sin paralelo para la destrucción sin culpa y la construcción gratificadora.

Desde el punto de vista psicomotriz estos juegos potencian la coordinación visomotora (ojo-mano).

Juegos con agua

Niños y niñas manifiestan tendencia a jugar con el agua, es una actividad que les genera gran atracción y su utilización conlleva importantes beneficios para el desarrollo. Dentro de los juegos con agua se pueden realizar diversas actividades.

Por una parte, están los juegos libres de manipulación que se hacen a partir de los 3 años, edad que se plantea como un período de uso libre del agua y sin limitaciones, durante el cual sumergen diversos objetos, vierten líquido, salpican o agitan el agua para producir movimiento. Para ello se les ofrecen materiales accesorios como esponjas, embudos, muñecas, etcétera. Por otra parte, se pueden llevar a cabo experiencias dirigidas por personas adultas con elementos que flotan (barcos, aceite); con lo que se hunde (nenúfares, rescate del submarino hundido...); con las disoluciones del azúcar o la sal (desde 5 años); con los cambios de estado de la materia (el agua de un plato hondo desaparece si se coloca en el radiador y se transforma en hielo si lo dejamos en el frigorífico aumentando de tamaño (desde 6 años), (véase Garaigordobil, 1990).

Los juegos con agua son:

- *Una experiencia sensorial básica.* Las experiencias sensoriales preceden y fundamentan la capacidad posterior para comprender y manipular símbolos abstractos. El agua estimula la investigación multisensorial del mundo físico como ninguna otra sustancia puede proporcionar, por lo que genera una animación y placer sensorial extraordinario.
- *Una experiencia de logro y dominio.* El agua constituye un material básico a través del cual se 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 de la personalidad del niño o niña inseguro.

- *Una 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 les ofrece, tanto a los inhibidos como a los agresivos, un medio de expresar agresión y de descargar tensiones.
- *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 de material puede explicar su efecto relajador sobre todo en quienes son tensos e hiperactivos. Además, se han destacado las cualidades tranquilizadoras y absorbentes del agua, para aquellos niños y niñas que por lo común se encuentran dispersos en sus actividades.
- *Fomentan las interacciones y la integración grupal.* Los juegos con agua estimulan la relación social. Así los niños solitarios y que se sienten perdidos en el patio, se mezclan más con los demás durante esta actividad. También los más inhibidos y retraídos se muestran estimulados y alegres e, incluso, aceptan contactos sociales que por lo general tienen dificultades de aceptar.
- *Promueven una gran variedad de experiencias físicas.* Entre estas caben destacar las experiencias de flotación e inmersión, con los pesos y con las propiedades de los objetos que manipulan (piedra, plástico, cristal), las relativas a cambios de estado de la materia (hielo, agua, vapor), experiencias de coloración, etcétera.



Las actividades lúdicas proporcionan a los niños un espacio donde potenciar su desarrollo.

experiencias traumáticas, descargar tensiones, explorar y descubrir, disfrutar del goce de crear, colmar su fantasía, reproducir sus adquisiciones asimilándolas, relacionarse con los demás, ensanchar los horizontes de sí mismos... Por ello, se puede afirmar que estimular el juego es sinónimo de potenciar el desarrollo infantil, además de que esta actividad tiene una importante función preventiva y terapéutica. Los resultados de la investigación sobre la relevancia del juego han potenciado que en la actualidad muchos profesionales de la psicología y la educación enfatizan la inclusión del juego en contextos educativos y clínicos, en ludotecas, etcétera.

Juegos cooperativos: una nueva forma de juego para fomentar la conducta prosocial

Ya hemos explicado la importancia del juego en el desarrollo infantil, pero todos los juegos no sirven de la misma manera. Por ello, en este capítulo vamos a hablar sobre el juego cooperativo, y su relevante papel en el desarrollo emocional y de la conducta prosocial que inhibe la conducta violenta.

Características que definen los juegos cooperativos

Los juegos cooperativos se definen como aquellos en los que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a un fin común. Son actividades que estimulan la comunicación, la cohesión, la

confianza, y se basan en la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Dentro de esta categoría se incluyen los *juegos de representación*, de los que hemos hablado previamente, que consisten en representar escenas en las que cada participante contribuye con su papel. Pero también están los *juegos motores* (p. ej., con los cuerpos de varios niños y niñas forman una serpiente que reptar por el suelo o un tren que se desplaza realizando un recorrido); y los *juegos de reglas* (como el juego del campo quemado, en el que los quemados cuando «son tocados por la pelota» se desplazan al equipo contrario y siguen jugando; o el de perruco a perruco, similar a la oca para aprender emociones; el de pillados, juego de detectives donde el objetivo es moverse por el tablero, conseguir pistas y descartar sospechosos).

Los juegos cooperativos tienen 5 características: (1) *la participación*, ya que todos toman parte, no hay eliminados, ni nadie pierde, pues el objetivo consiste en alcanzar metas de grupo; (2) *la comunicación e interacción amistosa*, porque estos juegos estructuran procesos de comunicación grupal que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar... Son actividades que estimulan la interacción amistosa multidireccional entre quienes juegan, la expresión de sentimientos positivos en relación a los otros, etc.; (3) *la cooperación*, ya que potencian una dinámica relacional que conduce obligatoriamente a quienes juegan a darse ayuda mutua para contribuir a un fin común; en estos juegos cada integrante contribuye con su papel, que debe estar lleno de significado para la consecución del juego, y se crea una situación que genera un sentimiento de aceptación en cada persona, lo cual influye positivamente en su autoconcepto y en la imagen de los demás; en estos juegos los objetivos de quienes participan están

estrechamente vinculados, de tal manera que cada quien puede lograr sus objetivos solo si los otros alcanzan los suyos; los resultados que se persiguen individualmente son pues beneficiosos para aquellos con los que se interactúa; lo que se contrapone a los juegos competitivos, en que los objetivos de quienes juegan están relacionados de forma excluyente, y un participante alcanza la meta solo si los otros no la consiguen alcanzar; (4) *la ficción y creación*, porque en muchos juegos cooperativos se juega a hacer el «como si» de la realidad (como si fuéramos serpientes, tortugas, campanas, trenes, máquinas, personas ciegas, etc.), así como a combinar estímulos para crear algo nuevo (p. ej., unir distintos objetos para hacer instrumentos musicales...); y (5) *la diversión*, ya que jugando cooperativamente los participantes se divierten interactuando de forma positiva, amistosa y constructiva con sus iguales.

Cuando estos cinco componentes se combinan para crear un juego, se evitan los sentimientos heridos, lo que posibilita que al acabar los juegos quienes han jugado se sientan de algún modo enriquecidos por la experiencia. Por consiguiente, en los juegos cooperativos, todos participan, nadie sobra, no hay eliminados, ni nadie pierde, todos cooperan, para conseguir un fin común, combinando sus diferentes habilidades y uniendo sus esfuerzos. Los juegos cooperativos eliminan el miedo al fallo y la angustia por el fracaso (porque el objetivo no es ganar), reafirman la confianza en sí mismos como personas aceptables y dignas, sentimientos que están en la base de una autoestima elevada, necesaria para el desarrollo armónico de la personalidad. Además, en esta nueva forma de jugar, el valor del niño o la niña no es destruido por la puntuación, y ello promueve que tanto la actividad como quienes participan en el juego sean vistos de modo más positivo. Jugando

cooperativamente aprenden a compartir y a ayudarse, a relacionarse con los demás, a tener en cuenta los sentimientos de los otros y a contribuir a fines comunes. Enseñarles a ayudarse, cooperar y compartir es un objetivo educativo esencial en la escuela, en la familia, y en la sociedad.

Programas JUEGO: una propuesta de juego para fomentar la cooperación y la creatividad

Tomando como referencia trabajos previos sobre esta nueva forma de juego, en el trascurso del estudio que he llevado a cabo sobre el juego infantil, he sistematizado una línea de intervención psicoeducativa configurada con cuatro programas de juego cooperativo y creativo, los «Programas JUEGO». Todos ellos están dirigidos a niños y niñas de educación infantil y primaria (4-12 años). En concreto, los cuatro programas se enfocan en los grupos de 4 a 6 años (Garaigordobil, 2007), de 6 a 8 años (Garaigordobil, 2005a), de 8 a 10 años (Garaigordobil, 2003b), y de 10 a 12 años (Garaigordobil, 2004). Su finalidad es fomentar el desarrollo infantil, por lo que contienen propuestas prácticas, de modo que cada grupo de edad dispone de un manual teórico en el que se reflexiona sobre las contribuciones del juego, de la conducta prosocial y de la creatividad en el desarrollo humano (Garaigordobil, 2003a).

Estos programas plantean tres grandes objetivos generales. En primer lugar, tienen una función preventiva, ya que con esta experiencia se intentan prevenir problemas en el desarrollo socio-emocional. En segundo lugar, los programas tienen una función de desarrollo, ya que con estos juegos se pretende potenciar el

desarrollo integral de los niños y las niñas que no presentan dificultades en su crecimiento, incidiendo especialmente en diversos aspectos socio-emocionales y en la creatividad. En tercer lugar, tienen una función terapéutica, ya que mediante estos juegos se intenta integrar socialmente a quienes presentan dificultades en la interacción con el grupo y en otros aspectos de su desarrollo.

Los Programas JUEGO contienen un amplio conjunto de juegos cooperativos que estimulan la conducta prosocial (conductas de ayuda, confianza, cooperación...) y la creatividad verbal (lenguaje), gráfico-figurativa (dibujo/pintura), plástico-constructiva (construcción de objetos) y dramática (representación de roles). Para diseñar estas propuestas lúdicas se han revisado multitud de actividades de diversos programas y libros de juegos. Algunas de las actividades incluidas han sido adaptadas de programas que tenían por finalidad objetivos similares, por ejemplo, algunos proceden de las experiencias pioneras con juegos de cooperación de Orlick (1978/1986, 1990); otros son tradicionales que cumplen con los requisitos de juego cooperativo; otros son juegos originariamente competitivos y se han transformado en cooperativos mediante la modificación de sus reglas (como el de las sillas eliminatorias en las que se descartan participantes, pero que como juego cooperativo solo se eliminan sillas y todos se sientan sobre las que quedan); mientras que otros han sido creados específicamente para estos programas.

Los programas se han aplicado en numerosos grupos infantiles de distintas edades, y se han evaluado experimentalmente sus efectos en diversos factores del desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional (véase la tabla 1). Para su aplicación se lleva a cabo una sesión de juego semanal durante

todo el curso escolar, cuya duración varía en función de la edad (1:15-2 horas), realizándose el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico (un aula grande libre de obstáculos). La sesión de juego, dirigida por una persona del equipo docente habitual del grupo, se estructura con una secuencia de 2-4 juegos cooperativos-creativos y sus posteriores debates, y contiene en 3 fases:

- *Fase de apertura.* Las sesiones comienzan con el grupo sentado en el suelo y en círculo. Con esta posición espacial se comentan brevemente los objetivos de los juegos cooperativos-creativos: divertirnos, hacer amigos, aprender a ayudarse, a colaborar para hacer cosas en equipo, a escucharse, a ser respetuosos con las ideas de otros, a ser originales, creativos... Habitualmente, la persona adulta comunica al grupo la apertura de la sesión de juego, y en las primeras sesiones enfatiza los objetivos generales de la experiencia, pero después de 2 o 3 sesiones preguntará al grupo por los objetivos de la misma con la finalidad de fomentar la comunicación bidireccional sobre los objetivos del programa.
- *Fase de desarrollo de la secuencia de juego.* En esta etapa se realizan sucesivamente los 2-4 juegos que configuran la sesión. El procedimiento en cada juego es el siguiente: (1) instrucciones y desarrollo del juego a desarrollar: los miembros del grupo realizan el juego con el procedimiento indicado; (2) fase de debate: después de realizar cada juego se lleva a cabo un debate relacionado con la acción y las interacciones acontecidas en el juego; quienes juegan se

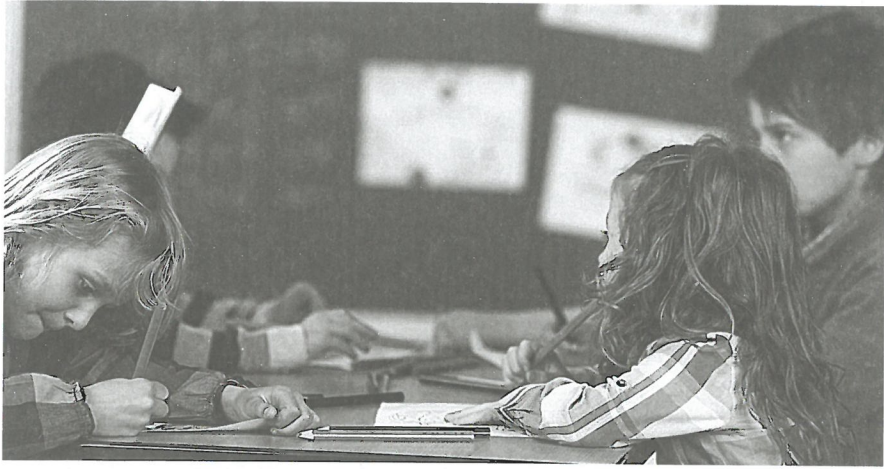
sientan en el suelo en círculo y la persona adulta formula preguntas para fomentar la reflexión de cada actividad; se trata de preguntas vinculadas a los objetivos del programa en general y del juego en particular (comunicación, participación, cooperación, originalidad de los productos lúdicos...) y otras preguntas en función de lo que se observa en la sesión (conflictos...).

- *Fase de cierre.* Después de realizar la secuencia de juego, se inicia la etapa de cierre, en la que se lleva a cabo una reflexión y diálogo sobre lo sucedido en la sesión de juego: sentimientos experimentados, participación, rechazos, respeto por las reglas, cooperación... La persona adulta que dirige el juego pregunta a los integrantes del grupo cómo se han sentido en la sesión, y si quieren comentar algún aspecto de la sesión que no haya sido abordado en los debates posteriores a cada juego. El cierre es un ejercicio de reflexión en el que los miembros del grupo verbalizan tanto aspectos positivos de la experiencia como problemas surgidos y soluciones dadas a los mismos, teniendo por ello un papel importante para el desarrollo cognitivo-moral. En esta fase, quien dirige la actividad, además de promover la comunicación dentro del grupo respecto a la experiencia vivida, aporta refuerzo social, es decir, valoración verbal sobre las conductas de ayuda, diálogo o cooperación observadas, enfatizando la valía y la creatividad de los productos elaborados.

Ejemplos de juegos cooperativos-creativos

Para clarificar el tipo de actividades que contienen los *Programas JUEGO*, a continuación, se describen cuatro en los que se informa de las funciones del desarrollo que estimulan.

- *Dibujos cooperativos (Programa JUEGO 4-6 años)*. Se forman equipos de cuatro niños y niñas, a cada uno de los cuales se entrega media cartulina blanca y un lapicero. Primero, cada miembro del equipo hace un dibujo durante 10 minutos, por ejemplo, de una casa. Después la persona que dirige el juego dice: «Pasa el dibujo a quien tienes a tu derecha». Ahora disponen de 5 minutos para añadir elementos al dibujo que le han pasado; por ejemplo, a la casa le añade un árbol. La operación del pase se realiza 3 veces, de tal modo que todo el equipo añade elementos al dibujo de sus tres compañeros o compañeras, de forma que resultan 4 dibujos realizados con la cooperación del grupo. En el último pase cada persona recibe el dibujo que inició y lo colorea a su gusto con la caja de pinturas que comparten. Al final se realiza una exposición con todos los dibujos y se comentan. Este juego, que también se puede jugar con la familia, fomenta la comunicación no verbal (escucha activa), la cohesión grupal (sentimientos de pertenencia), la cooperación (realizar un dibujo entre varios), el placer de crear (sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto), los sentimientos de aceptación (cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego), así como la atención, la capacidad de simbolizar, la creatividad gráfico-figurativa, la percepción visual-espacial y la coordinación ojos-manos.



Los dibujos en los que colaboran varios niños estimulan diversas funciones a nivel grupal e individual.

- *Los saquitos de arena (Programa JUEGO 6-8 años).* Con una música suave de fondo, todos los niños y niñas se desplazan al ritmo que deseen (rápido o lento) portando sobre sus cabezas un saquito de arena, que deben evitar que caiga al suelo. Si el saquito se cae, quien lo llevaba se queda congelado, es decir, en la posición corporal en la que se encontraba en ese momento, y otro participante, sin perder su propio saquito, debe recoger el de la persona congelada y colocárselo en la cabeza para descongelarla y seguir desplazándose. El objetivo del juego consiste en ayudar a los demás para que se mantengan descongelados. Cuando han jugado varias veces con este procedimiento, se pueden introducir variantes, como pedir que el ritmo al desplazarse sea rápido, que anden de espaldas... o se pueden colocar obstáculos dispersos por el espacio (bancos suecos, aros...) que incrementen la dificultad y el divertimento del juego. Esta actividad estimula la



Uno de los objetivos de los juegos cooperativos es estimular la empatía.

comunicación no verbal (escucha activa a las necesidades de otro), las conductas de ayuda altruista (colocar el saquito al congelado o congelada a riesgo de perder el propio), la cooperación (conseguir que todos estén descongelados), la cohesión grupal (sentimientos de pertenencia), la confianza en los demás (recibir ayuda mejora la imagen de los que ayudan), el desarrollo moral (asimilación de normas sociales mediante el acatamiento de las reglas), el placer de dar y recibir ayuda, el autocontrol de impulsos (seguir la regla de congelarse al perder el saquito), la empatía (responder a las necesidades de otro), la autoestima (placer de ayudar a otro), la atención, simbolización, equilibrio, orientación espacio-visual, y esquema corporal.

ALEGRÍA



IRA



TRISTEZA



En el juego *Descubre la emoción*, los niños deben identificar la emoción que uno de los grupos está representando.

- *Descubre la emoción (Programa JUEGO 8-10 años)*. El grupo se divide en equipos de 6 a 7 integrantes a cada uno de los cuales se adjudica una emoción (tristeza, amor, odio, alegría, envidia, miedo...). Los miembros de cada equipo deben disponer de 15 a 20 minutos para ponerse de acuerdo en la forma de representar la situación, de tal modo que esa escena permita al resto adivinar la emoción. Por ejemplo, pueden expresar la tristeza dramatizando un funeral o la alegría representando un cumpleaños. Entre todos clarifican el modo de representar la emoción, se disfrazan y elaboran algún material de soporte para la representación. Posteriormente, cada equipo realiza la representación por turnos, y el resto debe adivinar la emoción expresada. El juego estimula la comunicación verbal y no verbal (escucha activa y toma de decisiones), la cooperación (representación del rol y coordinación con otros roles para representar la escena que expresa la emoción), la cohesión grupal (sentimientos de pertenencia), el placer de representar y de adivinar la emoción expresada, la capacidad de identificar y expresar emociones a través de la dramatización, los sentimientos de aceptación

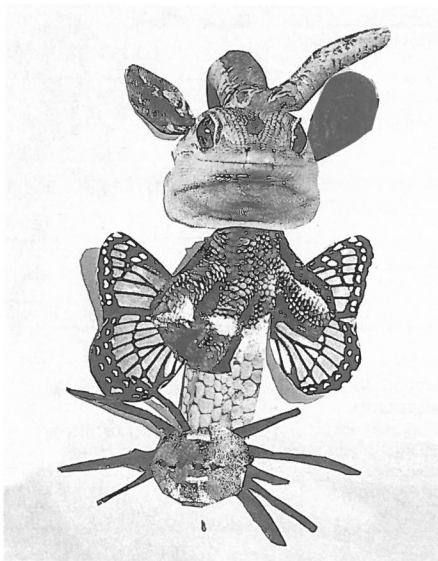
(cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego), la atención, la simbolización y la creatividad dramática.

- *La nueva evolución de las especies (Programa JUEGO 10-12 años)*. Se divide al grupo en equipos, y cada equipo recibe una cartulina blanca, varias fotos de animales, tijeras y pegamento. El juego consiste en inventar cooperativamente una nueva especie animal. Para ello, los miembros del equipo deben seleccionar fotos de animales, y después, recortar diferentes partes anatómicas (orejas, ojos, patas...) que utilizarán para el cuerpo del nuevo animal. Cuando tienen ya suficientes recortes de distintas partes del cuerpo de varios animales, comienzan a pegarlas en la cartulina, así van configurando un nuevo animal inventado y formado con partes de otros animales existentes. Después inventan un nombre para su animal y hacen una breve descripción del mismo (clase de animal: terrestre, marítimo, aéreo...; qué come, dónde vive, etc.). Finalmente, se realiza una exposición con los animales creados y cada equipo presenta su animal. Este juego promueve la comunicación verbal (escucha activa y toma de decisiones), la cooperación (inventar un nuevo animal con la contribución de todos), la cohesión grupal (sentimientos de pertenencia), el placer de crear (sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto), sentimientos de aceptación (cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego), la atención, la capacidad de síntesis (configuración del todo mediante la integración de partes), la creatividad plástico-constructiva, la percepción visual y la coordinación ojos-manos.

A modo de ejemplo, muestro el resultado de dos productos de esta actividad en un grupo de 11 años:



Munitis: come humanos recién horneados o cocidos al baño María. Vive en un planeta desconocido. Quien se encuentra con un munitis debe esperar en la fila para ser horneado. Puede pesar hasta 10 kilos y engordar 5 kilos. Mide 2 metros de largo. Los munitis dominan el planeta y no tienen sexo.



Kaptinote: es volador, come insectos y animales muertos. Para defenderse usa los cuernos y con el ojo que tiene en medio hipnotiza a todo ser vivo que se entrometa en su vida. Vive en los altos de las montañas, se mueve en manadas. Pueden llegar a medir 4 metros de altura, aunque al nacer miden 60 cm. Y solo se les ve en «Jalogüin» y en las noches de luna llena.

Beneficios de los juegos cooperativos

Desde la década de 1970 se han llevado a cabo estudios observacionales y experimentales que comprobaron los beneficios del juego cooperativo en el desarrollo. Los resultados de la revisión de estos estudios pueden observarse en la tabla 1. Además, la tabla 2 recoge las investigaciones que han comparado el impacto diferencial del juego cooperativo y competitivo, y la tabla 3 muestra los resultados de estudios que analizan los efectos del juego cooperativo en niños y niñas con dificultades.

Resultados. El juego cooperativo estimula:	Estudios
La conducta cooperativa espontánea en distintos contextos.	Orlick <i>et al.</i> (1978); Orlick y Foley (1979)
La participación en conductas de compartir.	Orlick (1981)
Las respuestas sociales cooperativas. Variables motoras (orientación espacial, coordinación ojos-manos, habilidad para lanzar, correr, saltar, golpear) y especialmente el equilibrio estático y dinámico.	Mender <i>et al.</i> (1982)
Las interacciones cooperativas en clase, la aceptación de uno mismo y de los otros, la participación en actividades de clase, y un ambiente positivo en el aula.	Blazic (1986)
El contacto físico y verbal positivo durante el juego libre; y disminuye los contactos físicos negativos y las interacciones verbales negativas.	Grineski (1991)
La interacción social y el desarrollo motor de niños y niñas de todos los grupos, siendo su influencia mayor en quienes tienen problemas visuales.	Zanandrea (1998)
Las conductas de ayuda, cooperación, la capacidad para incorporar a otros y la cohesión grupal.	Carlson (1999)
Las razones sobre los sentimientos de los otros y la capacidad de empatía.	Brownell <i>et al.</i> (2002)
Las conductas sociales positivas (liderazgo, sensibilidad social, respeto-autocontrol, jovialidad), la cooperación, las estrategias de interacción social, la comunicación, el autoconcepto, la estabilidad emocional, el esquema corporal, las aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar; y disminuye las conductas sociales negativas (agresividad, retraimiento, timidez), (Programa JUEGO 6-8 años).	Garaigordobil (1994), Garaigordobil y Echebarria (1995), Garaigordobil <i>et al.</i> (1996)

Tabla 1: Efectos de los programas de juego cooperativo en el desarrollo infantil.

La conducta prosocial altruista, la conducta asertiva, los mensajes positivos en la comunicación en el grupo, el autoconcepto, la creatividad (verbal, gráfico-figurativa); y disminuye los mensajes negativos (insultos, apodos...), (Programa JUEGO 8-10 años).	Garaigordobil (1995, 1996, 1999b, 2014)
Las conductas sociales positivas (respeto-autocontrol, liderazgo, asertivas, prosociales), las estrategias de interacción social asertivas, el autoconcepto, la percepción de los iguales como prosociales y creativos, la estabilidad emocional, la inteligencia verbal, la creatividad (verbal, gráfico-figurativa), las conductas y rasgos de personalidad creadora; y disminuye las conductas agresivas y antisociales (Programa 10-12 años).	Garaigordobil (2005bcd, 2006, 2008)
Una disminución del rechazo entre iguales en el contexto del aula.	Mikami <i>et al.</i> (2005)
La conducta altruista con los iguales, las estrategias prosociales de resolución de problemas interpersonales, la coordinación sensomotriz, la normatividad (conocimiento y cumplimiento de las normas sociales), la madurez afectiva (dar respuestas afectivas acordes al nivel evolutivo), la inteligencia verbal, la fluidez verbal, la creatividad (verbal, gráfico-figurativa), conductas y rasgos de personalidad creadora (Programa JUEGO 4-6 años).	Garaigordobil y Berrueco (2007, 2011)
Las conductas prosociales; y disminuye las disociales en escolares con problemas de convivencia.	Hernán Beltrán (2007)
El nivel de colaboración, el tiempo que pasan cooperando, y la profundidad con la que colaboran.	Van der Aalsvoort, y Van der Leeden (2009)
La prosocialidad en escolares institucionalizados por alto riesgo psicosocial; y disminuye la agresividad directa e indirecta.	Valencia (2010)
Las conductas motrices cooperativas ajustadas.	Lavega <i>et al.</i> (2014)
Un aumento de las díadas de aceptación; y disminuye el número de estudiantes aislados.	Andureza y Lavega (2017)
Emociones positivas más intensas.	Miralles <i>et al.</i> (2017)
La autoestima.	Vega (2018)
Las conductas prosociales en las clases de Educación Física.	Navarro <i>et al.</i> (2019)
Una disminución de las conductas agresivas.	Haro (2019)
Las habilidades sociales.	Guevara y Ubillus (2019); Ochoa (2019); Guerrero (2021)

Resultados.	Estudios
Durante los juegos de cooperación aumentan las conductas cooperativas y disminuyen las agresivas. Después de implementar un programa de juegos competitivos, aumentan las conductas agresivas y disminuyen las conductas de cooperación.	Bay-Hinitz <i>et al.</i> (1994); Bay-Hinitz y Wilson (2005)
Las conductas sociales positivas fueron más altas durante los juegos cooperativos y, por el contrario, se observaron más comportamientos negativos en los juegos competitivos.	Finlinson <i>et al.</i> (2000)
Un nivel más alto de estrategias de negociación y de conductas de compartir entre los miembros del grupo.	Zan y Hildebrandt (2003)
Los juegos de mesa cooperativos y competitivos provocaron cantidades iguales de conductas cooperativas y prosociales. Sin embargo, compiten más después de jugar juegos competitivos, mientras que disfrutan más con los cooperativos y los prefieren.	Eriksson <i>et al.</i> (2021)

Tabla 2: Comparación del impacto del juego cooperativo y competitivo.

Resultados. El juego cooperativo estimula:	Estudios
El comportamiento social y la capacidad para compartir en niños y niñas con problemas de relación social y bajos niveles de competencia social.	Doctoroff (1997)
Las interacciones cooperativas de niños y niñas con o sin necesidades educativas especiales.	Nabors (1999)
Las habilidades de adaptación, interacción social y comunicación en niños y niñas con déficit en la interacción social y comunicación.	Beilinson (2003)
El juego cooperativo espontáneo, las relaciones sociales positivas; y disminuyen las conductas de aislamiento en niños y niñas con dificultades de desarrollo.	Sato <i>et al.</i> (1993, 1998)
La adquisición de competencias comunicativas en niños y niñas sordos.	García Pinto (2012)
Las habilidades sociales en niños y niñas con problemas sociales, emocionales (la muestra clínica mejoró un poco).	Hirsch (2016)

Tabla 3: Beneficios del juego cooperativo en niños y niñas con dificultades de desarrollo.

En resumen, se puede afirmar que *los juegos cooperativos-creativos fomentan la socialización, el desarrollo emocional, la inteligencia y la creatividad*. Los estudios han confirmado que estos juegos potencian: (1) la comunicación, las estrategias de interacción social asertivas y la capacidad para negociar; (2) las conductas prosociales (ayudar, cooperar, compartir...), la capacidad de resolución prosocial de problemas y las conductas asertivas con iguales; (3) las conductas sociales positivas de liderazgo prosocial, sensibilidad social, respeto-autocontrol y jovialidad, al tiempo que disminuyen conductas sociales negativas (de agresividad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez, antisociales...); (4) las conductas motrices adaptadas, las interacciones físicas y verbales positivas, y se reducen las negativas; (5) la participación, las habilidades sociales, la cohesión grupal, y el clima social positivo en el aula, y se reduce el nivel de rechazo entre iguales; (6) el autoconcepto-autoestima; (7) los mensajes positivos hacia los miembros del grupo, disminuyendo los negativos (insultos, descalificaciones...); (8) la estabilidad emocional; y (9) la inteligencia verbal y la creatividad.

A modo de conclusión, debo destacar que el juego y la cooperación son instrumentos de desarrollo de numerosas *competencias sociales* (hábitos de comunicación, conductas de ayuda, cooperación, prosocialidad, capacidad de resolver conflictos, valores como la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, el respeto por las diferencias...), y *emocionales* (la capacidad para identificar, comprender y expresar emociones, la empatía, las emociones positivas, la capacidad de regulación emocional, de control de emociones negativas...) relacionadas con la prevención de la violencia. Por ello, es importante que tanto en la escuela como en la familia se fomenten juegos cooperativos-creativos en todas las edades.

Educación en la cooperación es la única vía de construir una sociedad más justa en la que todos tengan cabida, los menos fuertes, los menos inteligentes, los que son diferentes... Hoy los niños crecen condicionados por la importancia de ganar y no pueden jugar mucho tiempo solo para divertirse y disfrutar. Habitualmente compiten unos contra otros y la consecuencia de ello es el éxito de unos pocos y el fracaso de muchos. La explicación de esta situación no es difícil de imaginar, ya que sus conductas son imitación y reflejo del modelo que observan en el mundo adulto.

Fomentar la actitud cooperativa no es fácil y lleva tiempo, debido a que las fuerzas sociales apuntan en otra dirección. Sin embargo, las evaluaciones de los efectos de los programas de juego cooperativo confirman el papel relevante que los juegos amistosos, de ayuda y de cooperación tienen en el desarrollo infantil. Estas experiencias también permiten observar que una vez que los niños y las niñas han aprendido a jugar cooperativamente mediante sesiones organizadas por las personas adultas, al inventar nuevos juegos tienden a hacerlo desde esta estructura de cooperación, evitando así la tristeza que genera la derrota y disfrutando de los placeres y los retos del juego.

En el siglo XXI, aunque no se han realizado demasiadas aportaciones significativas a la investigación sobre el juego infantil, son muchos los psicólogos y pedagogos conscientes del relevante papel de la actividad lúdica como instrumento para fomentar el desarrollo infantil. Consecuentemente, en los últimos años se han elaborado muchos textos con recursos prácticos de juego para realizar experiencias educativas en la escuela y en la familia (Brown, 1998; Guitart y Orta, 2003; Jarés, 2004; Trigo, 1989).

El juego en la familia: la importancia de jugar entre padres e hijos

Los juegos tempranos entre padres e hijos en el origen del juego infantil

El juego hace referencia a personas, su naturaleza es, por tanto, social. Este surge y se desarrolla en el niño o la niña gracias a la interacción positiva, lúdica y simbólica que las personas adultas realizan con él o ella. Algunas investigaciones han destacado que se desarrolla la capacidad lúdica en gran medida gracias a los juegos que los padres realizan con sus hijos desde los primeros meses de la vida (juegos de ocultarse y aparecer, los cinco lobitos...). Como resultado, estos estudios consideran que el origen del juego infantil está en el contacto lúdico de los hijos con sus padres, y enfatizan la gran importancia que tienen estos

juegos familiares desde los primeros meses de la vida para el desarrollo infantil.

Winnicott (1971/1982) concluye que la confianza está en la base del juego, que son *las experiencias de confiabilidad en la madre* (experiencia que se desarrolla, primero, cuando la madre se adapta totalmente a las necesidades del bebé, y después, cuando progresivamente va introduciendo la frustración, lo que va abriendo el espacio de separación entre ambos, de diferenciación entre el «Yo» y el «no-Yo»), las cuales permiten que el niño o la niña desarrolle y llene con juegos creadores un tercer área de experiencia entre lo externo y lo interno, el área de lo simbólico, que es el espacio del juego creador. El juego implica confianza y la utilización del espacio del juego viene determinada por esas experiencias vitales positivas con la madre que se tienen en las primeras etapas de su existencia.

Para Barclay (1972/1982), son los *juegos activos entre la madre y el bebé* los que tienen un papel importante en el acceso a lo simbólico. Considera que no solo 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 el juego más allá de las primitivas etapas sensomotoras y alcanzar una fase orientada hacia lo simbólico y constructiva. Además, la capacidad de juego que hay debajo de la creatividad se ve apoyada por las sensaciones buenas, en parte, porque evoca el gozo, la delicia y la diversión de los primeros dúos madre-bebé.

Garvey (1977/1983), que estimó que el juego es a un tiempo producto y huella de la herencia biológica del ser humano y de su capacidad creadora de cultura, concluye que el origen de esta actividad está en el contacto lúdico de los padres con sus hijos, y que el juego surge si estos *experimentan algún modelo de tratamiento*

no-literal de recursos. Ella observa que durante los primeros meses de vida, al lactante se le comunica una orientación no-realista con respecto a las experiencias, y que la mayoría de los aspectos lúdicos surgen espontáneamente si cuando tiene muy corta edad el bebé experimenta algún modelo básico de tratamiento no-literal de recursos, como cuando los padres convierten la cuchara en un avión que entra en el hangar (la boca del niño o la niña)..., es decir, cuando hacen el «como si» un objeto se convirtiera en otro y se comportan como si ese objeto fuera el otro. Así, en el juego de los padres con su hijo o hija están las bases para que estos luego realicen producciones lúdicas originales.

Por ello, pese al componente biológico, los orígenes del juego simbólico («como si») hay que buscarlos en las interacciones lúdicas que tienen el niño o la niña con las personas de su medio y en estas interacciones están las bases de que él o ella realicen posteriormente producciones lúdicas originales. Cuanto más enriquezcan estos juegos las personas adultas, mayor será el potencial creador que niños y niñas desarrollen después en sus juegos.

El juego como instrumento de comunicación e interacción entre padres e hijos

El juego no es solo un instrumento muy importante para el desarrollo infanto-juvenil, no es solo un instrumento de socialización con los iguales, es también una actividad de inestimable valor en las relaciones entre padres e hijos. Estos, por un lado, deben promover el juego de sus hijos y, por otro lado, realizar juegos con ellos todos los días del año y todo lo que puedan. No obstante, los fines

de semana y en vacaciones los niños y las niñas salen de las aulas y viven más intensamente en el entorno familiar, con sus padres, hermanos y hermanas. Estos son momentos en los que la relación entre padres e hijos se estrecha, se refuerza, y el juego puede ser un interesantísimo vehículo de comunicación y relación familiar, no solo durante la infancia, también en la adolescencia.

El juego es un importante instrumento de comunicación e interacción entre padres e hijos, de fortalecimiento de los vínculos entre los miembros de la familia. Cuando ambos juegan, construyen lazos más fuertes entre sí, y cuando hay vínculos fuertes entre ambas partes, los hijos se sienten más seguros para salir y explorar el mundo. Esta situación facilita los procesos de aprendizaje y el desarrollo de una alta autoestima. Además, los juegos entre padres e hijos son un excelente contexto para observar y conocer la personalidad de los hijos.

Si el objetivo es promover o fortalecer los vínculos entre padres e hijos, el juego adecuado es aquel en que todos los miembros de la familia puedan participar. Los juegos compartidos entre padres e hijos aportan muchos beneficios. Por ello, es importante enfatizar que sean tanto el padre como la madre quienes jueguen con sus hijos e hijas, ya que los juegos en familia, además de ser una fuente de desarrollo-aprendizaje para estos, son un importante instrumento de comunicación e interacción familiar, y de conocimiento y fortalecimiento de vínculos entre los miembros de la familia.

Un mensaje para los padres

Regala a tus hijos media hora de juego al día, fomentarás su desarrollo, fortaleceréis vuestros vínculos y os conoceréis mejor como personas.

Juegos en familia: ideas para fomentar el juego entre padres e hijos

Son muchos los juegos que se pueden realizar en familia: juegos deportivos (p. ej., pelota, goma, cuerda, bicicletas), de habilidad y reflejos (p. ej., diábolo, Antón pirulero, canicas, tabas, peonza), de representación (p. ej., muñecos, médicos, marionetas, películas, circo), de mesa (p. ej., dominó, tres en raya, parchís, oca, ajedrez, cartas), de lenguaje (p. ej., veo-veo, adivina las mentiras), creativos (p. ej., construcción, dibujo, pintura, creación de objetos con materiales de desecho), tecnológicos, en línea, etcétera. Todos ellos tienen cabida en este contexto de interacción familiar. En este sentido es importante resaltar que los padres deben adaptar las propuestas de juego a los intereses particulares de los hijos, a sus necesidades del momento, a su edad.

Estimular el juego infantil es aceptar sus propuestas de juego y también presentarles nuevas opciones. Los padres pueden recordar los juegos que jugaron en su infancia y enseñárselos a sus hijos, quienes a su vez los enseñarán a su entorno de amistades o en el colegio, y de este modo el conocimiento implícito en los juegos se transmitirá de generación en generación. Lo importante es compartir el espacio de libertad que es el espacio del juego.

Respecto al tipo de juego a fomentar, la idea general sería proponer dinámicas variadas que potencien diversas experiencias, como juegos que favorezcan el desarrollo del cuerpo, de los sentidos, la inteligencia, la capacidad de comunicación o la expresión de emociones. Otra sugerencia para los padres es la de adaptarse al juego de los hijos y que, al conectarse con el niño o la niña que toda persona adulta lleva en su interior, sean flexibles y tolerantes,

ya que el juego es ante todo libertad de hacer «lo que quiero y como quiero», libertad para elegir a qué se va a jugar, con quienes se jugará, o lo que representarán los objetos de juego.

Para elegir un juego o un juguete que pueda practicarse en familia se pueden tener en cuenta algunos criterios, como que sea adecuado a la edad, a las necesidades y características de los hijos, teniendo como referente la idea de estimular juegos de distintos tipos: motrices, intelectuales, sociales, creativos, afectivo-emocionales, tecnológicos, entre otros. Al seleccionar los juguetes se pueden proponer varias sugerencias:

- Que sean adecuados a la edad, a las capacidades de los niños y niñas, y que estimulen el desarrollo de estas capacidades.
- Que fomenten la acción y la imaginación: el juego demasiado acabado, demasiado perfecto, se convierte en el protagonista, favorece la pasividad y ahoga la creatividad; solo le permite mirar y no crear; los juguetes muy sofisticados, coartan la imaginación y les incitan a la contemplación y a la pasividad.
- Combinar distintos tipos de juguetes, materiales y objetos de juego poco estructurados (p. ej., cajas, cuerdas, telas, tacos de madera), juguetes simbólicos-representativos (p. ej., aviones, coches, muñecos), juguetes de mesa intelectuales (p. ej., dominó, oca, parchís), tecnológicos (p. ej., videojuegos en las consolas, ordenador, móvil).
- Combinar juguetes que promuevan las interacciones sociales (juguetes cooperativos) con juguetes que le permitan jugar solo.

- Que no tipifiquen roles sexistas ni potencien actitudes violentas.
- Juguetes variados suficientes, pero tampoco excesivos.

En el contexto de estas sugerencias sobre el tipo de juguetes a ofrecer se propone ofertar los que no tipifiquen roles sexistas ni fomenten conductas bélicas o agresivas. No obstante, es importante matizar que más que juguetes sexistas en sí mismos, hay sobre todo actitudes sexistas. Es importante que niños y niñas dispongan de variados juguetes para los niños y mecos para las niñas y viceversa, ya que cada objeto potenciará distintos procesos de desarrollo necesarios en la vida adulta con independencia del sexo biológico. Estos juguetes serán sexistas si únicamente se dan muñecas a las niñas y juegos de construcción a los niños. Es importante tener en cuenta que los hay negativos por los valores psicosociales que potencian, ya sea porque fomentan actitudes agresivas, belicistas (armas, juegos de ordenador cuya esencia consiste en matar, bombardear, destruir, o conducir a velocidades de vértigo); ya sea porque potencian la discriminación basada en la cultura, raza, color de la piel o el sexo, o porque reafirman valores sexistas, racistas, etcétera. Por ejemplo, un videojuego cuya esencia es matar enemigos potenciará valores belicistas, conductas agresivas y violentas, que repercutirán negativamente en el desarrollo infanto-juvenil.

Además, a la hora de elegir los juguetes hay que tener en cuenta tanto sus características psicosociales como físicas. Es importante que estos cumplan las normas de seguridad garantizadas por el sello de la CEE, ya que hay juguetes que pueden no ser adecuados por sus cualidades físicas debido a que están

construidos con materiales peligrosos para su edad (juguetes de PVC, con puntas peligrosas o pinturas tóxicas).

Un juego y un juguete son adecuados cuando son atractivos-divertidos y apropiados a la edad y a las capacidades porque implican retos a las mismas; también lo son cuando fomentan la acción, la imaginación, la interacción positiva con los demás; cuando le permiten expresar su fantasía, cuando se ajustan a sus necesidades y deseos. Es importante ofrecerles variedad para que los juguetes les posibiliten experiencias de distinto tipo: movimiento, imaginación, fantasía, construcción, expresión, comunicación, etc. No obstante, lo realmente importante no es sobrecargarlos de juguetes, sino jugar con ellos. Lo relevante del juego es que implica la relación con el otro, eso es lo realmente significativo y lo que le dota de verdadero significado.

No debe confundirse la idea de estimular el juego infantil con comprarles juguetes «muchos y/o caros». Lo que niños y niñas necesitan es tener con quien compartir el juego: padres, hermanos, hermanas, amigos, familiares... Ante todo, hay que tener en cuenta que «el juego significativo nace en un contexto social y que, gracias a la comunicación, nace el impulso hacia el juego, el gusto por el juguete». Es importante dar juguetes, pero estos cobrarán realmente sentido en el contexto de la interacción lúdica de la persona adulta con el niño o la niña y de estos con sus compañeros y compañeras de juego.

Los padres ante los juegos tecnológicos: beneficios y problemas de los videojuegos

Los juegos tecnológicos dirigidos a la infancia se caracterizan por utilizar la tecnología para entretener y enseñar. Su diseño busca realizar un efecto, una acción, es decir, el juguete funciona, se mueve, camina, hace algún sonido, enciende alguna luz, proyecta alguna imagen... (Cody oruga, Piano gigante, Robot Dash, Mi primer kit de ciencias, de mecánica, Impresora 3D Da Vinci Nano, etc.).

Dentro de estos, los juegos electrónicos más conocidos son los videojuegos. En ellos interactúan una o más personas, y pueden implementarse en una o más plataformas: ordenador, consola, televisor, dispositivo portátil (teléfono móvil, tableta), arcade (máquinas de videojuegos en locales públicos) (Rivera y Torres, 2018). Un videojuego es una aplicación interactiva orientada al entretenimiento que integra un sistema de vídeo y audio y que mediante ciertos mandos o controles permite simular experiencias en la pantalla, disfrutar de actividades que en la realidad no practicaría. Los videojuegos se pueden clasificar (Sedeño, 2010) en:

- *Juegos de acción*. Proponen actividades para causar una respuesta precisa, determinada y rápida a quien juega. No hay que planificar ninguna acción, sino interactuar lo más rápidamente posible mediante acciones simples, como disparar o golpear (toma rápida de decisiones).
- *Arcade* (plataformas, laberintos, aventuras). Consiste en superar pantallas para seguir jugando. Impone un ritmo rápido y requiere tiempos de reacción mínimos. Precisa atención focalizada y memoria. Contribuye al desarrollo psicomotor y a la orientación espacial.

- *Juegos de estrategia.* Se necesita planificar y establecer estrategias para poder avanzar en el juego, por lo que desarrollan el pensamiento lógico y la resolución de problemas. Exigen concentración, saber administrar recursos, pensar y definir estrategias, trazar planes de acción y prever los comportamientos del rival. Estimulan la organización mental y espacial.
- *Juegos de aventura.* La aventura es el elemento fundamental del juego, que incorpora una alta interactividad y la necesidad de tomar decisiones de forma constante.
- *Juegos deportivos.* Se juega con personas reales, se negocia con ellos y se gestionan los equipos en diferentes ligas. Requieren de habilidad, rapidez y precisión. Fomentan el entrenamiento de habilidades, el procesamiento de información y la sensomotricidad.
- *Juegos de simulación.* Es una tipología de juego, pero también se afianza como un componente transversal al resto de los géneros. Permiten experimentar e investigar el funcionamiento de máquinas, fenómenos y situaciones y asumir el mando (no solo de manejar un avión, sino de simular un vuelo). Exigen estrategias complejas. Precisan y aportan conocimientos específicos.
- *Juegos de rol.* Se parecen a los juegos de aventura, pero, en vez de basarse en la resolución de enigmas, dependen de la evolución de los personajes. Se caracterizan por permitir una absoluta inmersión en el juego. Desarrollan el cálculo mental, el vocabulario y la creatividad, además de actitudes o valores como la empatía, la tolerancia, la conciencia, la responsabilidad y el trabajo en equipo.

- *Juegos masivos*. Son videojuegos de rol que a través de internet permiten a miles de jugadores introducirse simultáneamente en un mundo virtual e interactuar entre ellos.
- *Supervivencia*. En ellos el protagonista tiene que escapar o solucionar problemas ante una situación o un enemigo para poder sobrevivir y seguir adelante con el juego. Esta clasificación se mezcla con otras como el rol, la estrategia o la aventura; la mayoría de los juegos de terror también incluyen esta categoría.

Los videojuegos tienen importantes beneficios para el desarrollo durante la infancia y la adolescencia. Jugar con ellos es positivo para el cerebro, impacta en la estructura cerebral, aumenta el tamaño de algunas regiones y activa otras haciéndolas más eficientes. La revisión de estudios confirma que estimulan *habilidades del pensamiento* (pensamiento crítico, pensamiento lógico, resolución de problemas, atención, memoria, concentración, pensamiento lateral, alfabetización digital, creatividad...), el *aprendizaje* (no castigan por errores cometidos, se aprende de ellos, se adquieren y aplican conocimientos, aprender reglas...), *habilidades psicomotrices* (visuales, espaciales, coordinación ojos-manos...), *competencias emocionales* (la adopción de una identidad nueva al asumir el rol de un personaje del juego permite ver las cosas desde una perspectiva distinta), *competencias sociales* (capacidad de trabajar en equipo, convivencia)... Tal y como he comentado al hablar del uso de los videojuegos en la niñez y adolescencia entre pacientes hospitalizados por cáncer, si se disfruta de un videojuego, es probable que sea un buen calmante para el estrés, para aliviar la tensión.

Los beneficios de los videojuegos son claros, pero dedicarles demasiado tiempo puede causar problemas. La OMS dice que jugar con videojuegos es malo cuando se pierde el control sobre el tiempo que se les dedica y pasan a ser una prioridad sobre otros intereses y actividades diarias. En los casos más graves, la práctica excesiva de estos juegos en la infancia y adolescencia lleva a huir del mundo real para encerrarse en otro virtual. La atención que se pone en el juego genera un agotamiento y un cansancio del sistema nervioso que se manifiesta con la aparición de síntomas de depresión o ansiedad. La adicción a los videojuegos puede afectar a nivel biológico, personal y social, pues el adicto puede presentar daño neuronal, obesidad, depresión, ansiedad, trastornos del sueño, bajo rendimiento académico, aislamiento, etc. Entre los problemas que pueden generar, cabe destacar la adicción y el sedentarismo, los cuales conllevan otros efectos secundarios.

A menudo se les entrega, incluso a muy temprana edad, una tableta para que se entretengan durante horas «sin molestar». Esta conducta, realizada con frecuencia, es negativa para el desarrollo infantil. Vivimos en un mundo tecnológico y vamos hacia un mundo aún más tecnológico, el juego es aprendizaje y los juegos tecnológicos son una herramienta de aprendizaje, pero el problema no es su uso sino el abuso. Cada juego potencia diferentes aspectos del desarrollo, todos necesarios, y es positivo que experimenten juegos de distintos tipos, incluidos los tecnológicos.

Los videojuegos resultan muy atractivos, lo mismo que otras actividades como navegar por internet. Es frecuente en la actualidad que durante la niñez y adolescencia se pidan a los padres consolas, videojuegos, programas para el ordenador, entre otros. Pero es importante que estos supervisen tanto el tiempo que sus

hijos emplean en ellos como el tipo de juegos que utilizan con sus consolas, lo que ven en la televisión o en internet. Siempre que los videojuegos no potencien conductas negativas (violentas, sexistas, racistas...) pueden ser adecuados. Sin embargo, aunque no favorezcan la socialización cara a cara, son útiles para diversos procesos de desarrollo. Pero en quienes tienen dificultades en su desarrollo personal y social estos juegos pueden ejercer un efecto nocivo potenciando aún más su aislamiento.

Hay muchos videojuegos que tienen un gran potencial educativo, por poner algún ejemplo, el Ships, que consiste en controlar un barco que navega por el mundo utilizando los escenarios proporcionados por el Google Earth, lo que permite conocer numerosos puertos marítimos, además de aprender diversos conocimientos relacionados con la navegación de un barco; o Efficiency, una ciudad limpia y energéticamente eficiente, que es un interesante juego de Greenpeace para saber más sobre energías renovables y cuyo objetivo es mostrar que, combinando fuentes de energías limpias y medidas de eficiencia energética, se puede crear una ciudad verde.

Algunos videojuegos y juegos de ordenador consisten en seguir pistas y razonar de forma lógica para descubrir misterios, fomentando la inteligencia, la creatividad, la capacidad de planeamiento, etcétera. Mientras que otros enseñan las múltiples formas posibles de matar, aterrorizar o torturar, fomentan la identificación con guerreros de las galaxias, cibertorturadores o bombarderos que emplean armas de destrucción masiva y que arrasan planetas con total impunidad y meticulosidad. Los padres tienen la responsabilidad de analizar los contenidos de los juegos que van a comprar a sus hijos, y elegir con buen criterio los que sean positivos para su desarrollo.

Un mensaje para los padres

Las personas adultas debemos saber que los juegos contienen y enseñan valores. Los hay que estimulan la agresividad, la violencia, el egoísmo, el racismo o el sexismo, y los hay que fomentan la cooperación, el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad. Es importante elegir juguetes que durante la infancia y adolescencia promuevan el aprendizaje de conocimientos y valores socio-morales positivos. Debemos reflexionar sobre los valores que estamos transmitiendo a los hijos cuando fomentamos algunos juegos o les entregamos determinados juguetes.

Así que, por un lado, está el tiempo que los hijos juegan con los juegos tecnológicos o virtuales y, por otro lado, los contenidos de esos juegos. Es muy importante que los padres controlen los valores que se presentan en los juegos infanto-juveniles, evitando la exposición a modelos que fomenten conductas de discriminación de distinto tipo (racista, sexual, lingüística, religiosa), o modelos que estimulen la conducta intolerante, agresiva o violenta hacia otros seres humanos. Los niños y las niñas hacen lo que ven, y si observan modelos violentos (reales o virtuales) se comportarán de forma violenta y disminuirá su empatía hacia las víctimas.

Una estrategia positiva para evitar el abuso de los juegos tecnológicos puede ser jugar en familia a juegos tradicionales o cooperativos, por ejemplo. También los juegos de antaño, los que se hacen en grupo en la calle, son un contexto de socialización y desarrollo muy interesante. En ellos se reúnen niños y niñas de distintas edades, y en estos grupos heterogéneos los mayo-

res transmiten conocimientos a los pequeños, lo que aumenta su autoestima. Los juegos en la calle estimulan el desarrollo del cuerpo y los sentidos, potencian la inteligencia y la creatividad, en ellos se aprende a comunicarse y a comportarse socialmente, y promueven su desarrollo emocional. Durante la niñez y la adolescencia se necesita un tiempo y un espacio libre de las presiones del mundo adulto, y el juego en la calle puede aportar ese tiempo y contexto.

El juego como espejo del desarrollo infantil: valor diagnóstico del juego

Valor diagnóstico del juego: el juego como reflejo del nivel de desarrollo

Hasta el momento hemos afirmado que todo el desarrollo infantil está vinculado al juego, pero ahora vamos a mirar el reverso, la otra cara, de esta enunciación, para señalar que el juego es además un espejo donde se refleja todo el desarrollo infantil, porque todo su ser, toda su personalidad se expresa en él. El juego es un instrumento de observación y evaluación del desarrollo motriz, intelectual, social, emocional infantil, es un elemento revelador de su personalidad, de su inteligencia, 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, de su voluntad... de toda su persona, es decir, tiene un importante valor diagnóstico.

Para Wallon (1941/1980), las etapas que sigue el desarrollo infantil están marcadas por una explosión de actividades que parecen, durante cierto tiempo, acaparar al niño o la niña casi totalmente y cuyos efectos posibles estos no se cansan en perseguir; tales actividades jalonan su actividad funcional y algunos rasgos de estas pueden retenerse como pruebas para discernir o medir la aptitud correspondiente, es decir, los juegos podrían servir como test. Según Erikson (1972/1982), el juego es un medio que revela la forma en que el niño y la niña experimentan y estructuran su mundo y funcionan dentro de él; sin embargo, para comprender el significado único de cada juego se necesita una cuidadosa observación, no solo del contenido y de la forma del juego, sino también de las palabras que lo acompañan y de los afectos visibles.

Los niños y las niñas sin problemas de desarrollo intelectual juegan mucho, a juegos variados, cambiantes e inventivos, sin embargo, quienes tienen dificultades de desarrollo, juegan poco, pasan tiempo inactivos, y prefieren juegos sin reglas complicadas, generalmente propios de más pequeños. Así, no es raro, verles con 6 o 7 años realizando juegos manipulativos y de repetición que recuerdan las primitivas etapas sensoriomotoras, o juegos con características del inicio de la fase simbólica que persisten más allá de la edad normal. En los juegos de construcción, quienes están más adaptados usan las piezas de forma más cooperativa con los demás y tienden a realizar variadas estructuras, sin embargo, quienes tienen 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 con ellas una actitud más contemplativa que de acción lúdica imaginativa.

Los juegos de representación son muy interesantes, por la rica información que nos ofrecen, ya que la personalidad infantil se proyecta en ellos. En estos juegos manifiestan sus relaciones familiares y las experiencias que viven, sus necesidades y deseos, su autoconcepto, sus preocupaciones y miedos... Entender si lo que representa 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 actividades lúdicas. Además, roles similares pueden cumplir funciones distintas para diferentes niños y niñas. Por ejemplo, Juan representando ser un león, destruye el juego de los otros, sin embargo, Sara es una cachorra de león y consigue reunir a un grupo para jugar y hacerse carantoñas. También roles diferentes pueden estar expresando significados similares.

Los preescolares sin problemas de adaptación realizan juegos de representación espontáneos en los cuales simbolizan una amplia variedad de roles con flexibilidad suficiente para dramatizar papeles de sumisión y dominación, así como expresar situaciones agradables y problemáticas, si bien los finales son básicamente felices. En estos juegos representan las tres necesidades esenciales de los preescolares: de protección (roles de bebé), de poder (superhéroe) y de ataque y destrucción (roles de animales, de malo...). Sin embargo, aquellos con más dificultades de desarrollo, tienden a elegir siempre los mismos roles, sin flexibilidad para situarse en distintas posiciones, y perseveran en una de las tres temáticas básicas mencionadas.

Para evaluar el desarrollo integral en la infancia es necesario observar situaciones de juego distintas con varios indicadores de observación de los distintos tipos de actividades lúdicas. De

forma orientativa se pueden destacar algunos indicadores de observación general (véase la tabla 4) que pueden facilitar la evaluación del desarrollo infantil mediante el juego.

Desarrollo psicomotriz	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Se desplaza por el espacio libremente? ● ¿Cómo es su coordinación de las diferentes partes del cuerpo cuando se desplaza o corre? ● Qué capacidad de encaje, de precisión y de manejo de los objetos tiene? ● ¿Cómo es su coordinación entre los ojos y las manos? ● ¿Cómo es su movilidad mientras juega?: hipoactivo (apenas se mueve), hiperactivo (pasa de un juego a otro)...
Desarrollo intelectual	<ul style="list-style-type: none"> ● Creatividad: ¿es creativo e inventivo o monótono y repetitivo? ● Capacidad simbólica: ¿crea o inventa símbolos?, ¿qué significados expresa en las simbolizaciones? ● Lenguaje: ¿cómo es su comunicación en las situaciones lúdicas que desarrolla? ¿Cómo se expresa? ¿Cómo comprende la comunicación verbal?... ● Grado de estructuración y organización del juego: ¿tiene principio, desarrollo y fin? ¿Se adecúa al estadio intelectual correspondiente con su edad cronológica?... ● Grado de comprensión y adecuación a las reglas del juego. ● Grado de complejidad y elaboración de la actividad lúdica. ● Nivel de concentración en el juego...
Desarrollo afectivo-emocional	<ul style="list-style-type: none"> ● Grado de placer que obtiene en el juego. ● Grado de motivación o tendencia al juego. ● Modalidad de juego: ¿tiende a expresar de manera plástica sus fantasías (otorga diferentes atributos a un objeto, expresa la misma fantasía en distintos juegos, realiza juegos variados), o su modalidad de juego es rígida (se queda excesivo tiempo en un juego, adopta siempre el mismo rol, da siempre a un objeto el mismo atributo, hace siempre la misma estructura con la construcción...). ● Tipo de juego que prefiere (motriz, intelectual, solitario, social...). ● Personificaciones: ¿qué características tienen? ¿Corresponden las cualidades de los roles que asume a las esperadas en cada etapa evolutiva? ¿Qué roles elige o rechaza? ● Sentimientos que expresa en los juegos que realiza. ● Contenidos o temas de las historias que inventa o representa. ● Tipo de aproximación a los juguetes: ¿evita algunos?, ¿cuáles? ¿Irrumpe bruscamente sobre el material? ¿Espera hasta que el adulto le sugiera que puede hacerlo?... ● Tolerancia frente a las frustraciones del juego: ¿persevera o abandona ante las dificultades? ● Autoestima: Actitud frente a sus producciones lúdicas: ¿valora o destruye sus construcciones, dibujos?...

Tabla 4: Indicadores de observación del juego infantil.

Desarrollo social

- ¿Con quién o quiénes juega?
- ¿Qué tipo de relaciones establece con los iguales?
- ¿Qué tiempo ocupan sus juegos solitarios?
- Roles que asume (liderazgo, dominación, sumisión, cooperación...).
- Grado de adecuación a las reglas de los juegos: ¿respeta las reglas de forma adecuada a su nivel evolutivo?
- Grado de autonomía que manifiesta cuando juega.
- Actitud frente a las producciones lúdicas de los demás: ¿valora, destruye...?

En resumen, el juego es uno de los mejores medios para conocer al niño o la niña, un instrumento de observación de su desarrollo integral, ya que jugando muestran sus habilidades motrices, sus capacidades intelectuales, su estilo de relación con los demás, y sus cualidades afectivas. El juego es un indicador de su salud mental, de su equilibrio afectivo e interno. Jugar de forma tranquila, variada y con imaginación es un índice de salud infantil.

Evolución de los juegos infantiles en las diferentes edades

Con la finalidad de aportar información sobre los juegos que se observan en cada edad, he ordenado el recorrido que cursa el juego infantil. Esta información es orientativa, ya que cada individuo tiene sus ritmos de desarrollo y estos hitos evolutivos pueden variar de unos a otros. Estos niveles son más bien grados de desarrollo, y se basan en las observaciones que he realizado del juego infantil y las llevadas a cabo por diversos investigadores.

Juegos de 0 a 2 años

Durante el primer año los juegos son mayormente manifestaciones de funciones en ejercicio que tienen un valor biológico

y psicomotor, más que social o afectivo. *Suelen ser movimientos simples y juegos sencillos con los objetos.* Durante los dos primeros años de vida se observan *juegos motrices y sensoriales.* Estos juegos les proporcionan placer de ser causa y provocar efectos, placer de experimentar con los sentidos y placer de mostrar las capacidades adquiridas. El juego infantil comienza y se centra en *su propio cuerpo*, y consiste al principio en la exploración por repetición de percepciones sensoriales, sensaciones kinestésicas, vocalizaciones, etc. Más tarde se *juega con personas* (fingen llorar para ver cuál es la longitud de onda eficaz con el fin de provocar la aparición de la madre, realizan excursiones por el cuerpo de la madre y en las saliencias y orificios de su rostro...). Durante el cuarto mes la acción sobre las cosas se convierte en juego, y comienzan a observarse *juegos con objetos.* Entre los 12 y los 18 meses tiran objetos y los ven o escuchan caer, y se observan *ritualizaciones lúdicas* que aún no tienen cualidad de símbolo porque el bebé todavía no diferencia entre significante (tela) y el significado (almohada). De los 18 a los 24 meses se da la *transición del juego motor al simbólico.*

Primeros meses de vida

La persona adulta introduce e incita al bebé con algunos juegos: con la mirada, de regazo y de cuna (los cinco lobitos, el escondite, el cucú...).

De los 4 a los 6 meses

- *Juegos con el cuerpo.* Entre estos se encuentran los juegos espontáneos de movimiento corporal, como entretenerse con sus dedos, manos o pies; por un lado, se fascina por las

posibilidades de movimiento que descubre y, por otro, obtiene en ellos multitud de sensaciones kinestésicas, táctiles, visuales, etc. Así como el juego de escondidas (4 meses) en el que se divierte desapareciendo tras la sábana y apareciendo y los juegos verbales (laleo, gorgoros...), entre otros.

- *Juegos manipulativos con objetos.* Al agitar el sonajero (3 meses), el sonido aparece y desaparece; manipulaciones variadas con los objetos (tira, toca, choca, chupa, palpa, balancea, aprieta, golpea, muerde, araña, agita, rasga papeles...).

De los 6 a los 12 meses

- *Juegos de curiosidad sobre los objetos.* Desea averiguar qué pasa cuando los golpea, muerde, etc.
- *Juegos hedonísticos.* Busca procurarse placer causando un ruido, ejerciendo una impresión táctil.
- *Juegos de pérdida y recuperación.* Realiza acciones de encuentro y separación (ocultar y descubrir objetos).
- *Juegos de unir y separar.* Se divierte introduciendo y sacando objetos en recipientes.
- *Juegos de exploración de las cavidades.* Explora los huecos de su cuerpo, del cuerpo de la madre (le introduce los dedos en la boca, en las orejas...), en los objetos (agujero de la bañera, cerraduras...).
- *Juegos con pelotas.* Uno de sus juguetes predilectos.

De 1 a los 2 años

- *Juegos de movimiento con el cuerpo y con los objetos.* Continúan los juegos corporales, pero evolucionando hacia una mayor coordinación motriz. El desarrollo

de estas capacidades estimula aún más las manipulaciones lúdicas concretas con una gran variedad de objetos que se presentan en su entorno. Realiza juegos de exploración y manipulación de su propio cuerpo y del cuerpo de otros.

- *Juegos con agua, tierra y arena.* Disfruta mucho de los juegos en la bañera con diversos objetos, y en los juegos con tierra o arena.
- *Juegos con el espejo.* Se sonríe, toca, lame el espejo, golpea su imagen, se divierte mostrando su imagen especular. Juegos de miradas, juegos de aparición y desaparición de objetos...
- *Juegos con el tambor.* Le despierta gran interés y favorecen la descarga motriz y de agresividad sin culpa.
- *Juego con animales y muñecos de trapo.* Imita y reproduce sus experiencias biológicas con los peluches y muñecos (les da de comer, duerme, pasea...). Fundamentalmente, es un placer táctil y kinestésico.
- *Juegos de adquisición.* Entre los 12 y los 14 meses reconoce cancioncillas que le cantan, y parece hacer un esfuerzo en registrarlas, y hacia los 20 meses comienza a repetirlas. A los 2 años le gusta ojear álbumes de cromos y repetir con el adulto los nombres de los objetos que reconoce, y escucha cuentos e historias completamente absortos.

Juegos de los 2 a los 4 años

- *Juegos de movimiento con su cuerpo y con los objetos.* Siente atracción por los objetos que tienen movimiento. Realiza variados juegos psicomotrices: *juegos de trasvases de sustancias* (pasa sustancias y objetos de unos recipientes a otros); *juegos de penetración* (vehículos que entran en el garaje o

locomotoras que atraviesan túneles...); *juegos con encajes y rompecabezas simples*; *juegos con agua, barro y arena* (se divierten modelando y en los juegos con agua, con diversas experiencias de flotación e inmersión); *juegos de construcción* (a los 3 años construyen preocupándose por el equilibrio, apilan, encajan...); *juegos con la pelota*; *juegos con el triciclo*; *juegos de destrucción, de desorden, de arrebatos* (empujar todo lo que se pueda, gritar muy fuerte, girar sobre sí lo más rápidamente hasta caerse...).

- *Juegos simbólicos*. Aparecen entre los 18 y 24 meses y se observan durante muchos años, con importantes transformaciones durante este tiempo. Se caracterizan por hacer «como si» con conciencia de ficción y la utilización de símbolos propios. A esta edad 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 (p. ej., finge que lleva un nido de huevos reuniendo canicas dentro de un sombrero). El período de los 2 a los 4 años señala el apogeo del juego infantil, es con frecuencia un juego individual y el símbolo egocéntrico (una caja puede representar una casa o un elefante, no requiere casi proximidad visoperceptiva entre significado y significante). El período de los 4 a los 7 años está caracterizado por el juego colectivo y la simbolización que se transforma progresivamente en representación imitativa de la realidad.

Hacia los 2 años hace el «como si» de sus acciones habituales (p. ej., hace como que duerme, come, se lava) y aplica esquemas simbólicos a otros objetos (p. ej., hace comer o dormir a su muñeco). Más adelante hace como que lee o

telefona y finalmente, hace leer o telefonar al muñeco. En el siguiente nivel no solo imita conductas de otros, sino que se va a identificar con lo que representa (p. ej., hace como si fuera un gato, una campana). A partir de los 3 años el juego simbólico se enriquece y se impregna de gran imaginación. Se construyen escenas enteras y complejas, que van de la simple transposición de la vida real hasta la invención de seres imaginarios. Esta nueva capacidad va a dar lugar a tres tipos de combinaciones lúdicas donde aparecen deseos reprimidos de la realidad que se satisfacen en el juego: *combinaciones compensatorias* (el niño realiza ficticiamente lo que se le ha prohibido, lo que no puede realizar en la realidad); *combinaciones liquidatorias* (asimila situaciones desagradables, como ir al médico, al reproducirlas simbólicamente); y *combinaciones anticipatorias* (adelanta los resultados de su acción, p. ej., le han dicho que tenga cuidado con la ventana y simula caerse).

Durante este período, de los 2 a los 4 años, se observan los siguientes juegos simbólicos: (1) *Juegos de muñecos*: reproducen variedad de experiencias vividas como jugar a madres e hijos; jugar a comiditas con tazas, ollas y alimentar a los muñecos; (2) *Juegos simbólicos variados*: realizan diversas escenas en juegos asociativos de imitación o de ficción con iguales (p. ej., tiendas, animales en el zoo, en la peluquería). Aparecen desde los 2 años y se vinculan al medio familiar y social inmediato (p. ej., jugar a padres-hijos, a la escuela, a la tienda). Aunque este juego progresa, aún no hay una noción muy estable de los roles, estos son cambiantes, de breve duración. De los 3 a los 4 años el contenido

central del juego es principalmente las acciones con determinados objetos dirigidos al compañero o compañera de juego (p. ej., dar de comer, lavar al bebé); los papeles existen, pero vienen determinados por el carácter de las acciones, no los determinan ellos; las acciones son monótonas, repetitivas, y se observan infracciones a la lógica de las acciones (el orden de sucesión de los hechos no es esencial); y (3) *aparición de los primeros juegos sexuales* (p. ej., jugar a padres-madres, a los novios).

- *Juegos de construcción.* Comienzan entre los 2 y los 4 años y tienen un gran atractivo para niños y niñas.
- *Juegos de dibujo y con imágenes gráficas.* Antes de los 3 años dibuja un garabato desordenado, después hace garabatos y les pone nombre. Los cuentos y las imágenes comienzan a interesarle.
- *Juegos sociales.* A los 3 años el juego es muy egocéntrico, y observamos a los 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 representación de acciones; será el deseo de imitar el mundo adulto el que le llevará a buscar con quien compartir el juego.
- *Juegos de fabricación.* Aparecen hacia los 4 años y permiten experimentar con los materiales transformándolos. En esta edad se complace en reunir, combinar objetos, modificarlos, transformarlos y crear objetos nuevos (p. ej., hacer vestidos simples a las muñecas, construir marionetas).

Juegos de los 4 a los 6 años

- *Juegos sensoriales, perceptivos y motores.* Estas actividades desempeñan un papel muy importante en esta etapa en la cual el preescolar realiza infinidad de juegos corporales, pues la actividad motórica domina. A los 4 años dibuja un círculo y un cuadrado, salta, trepa, brinca, realiza juegos turbulentos, como carreras, perseguirse, luchar, golpear, etc., y participa en sencillos juegos organizados de pelota. También modela, dibuja y pinta. A los 5 años hace físicamente casi lo que quiere, bota la pelota, lanza piedras, salta a la cuerda, y continúa pintando, dibujando y modelando. De los 5 a los 6 años monta en bicicleta, clava, desclava, atornilla, ajusta, une, monta, desmonta y manifiesta gran placer con estos juegos y con las rondas. También inicia juegos colectivos motores: rondas y canciones (una muñeca vestida de azul, zapatito por detrás tris-tras, corro de las patatas, dónde está el señor don Gato...) o juegos motrices de regla arbitraria (se impone una norma motora para cumplirla, va por la calle y da un golpe cada dos pasos, o pisa una baldosa sí y otra no).
- *Juegos simbólicos colectivos.* Ocupan un papel muy importante a lo largo de todo este período. A partir de los 4 años, el juego simbólico se va tornando en colectivo. Este tipo de actividad se caracteriza por: (1) utilizar un simbolismo que se va transformando en la dirección de representación imitativa de lo real hasta llegar a perder ese carácter de deformación egocéntrica previa (utilizará un tren de juguete para representar un tren); (2) se da una preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real, y las acciones se suceden en el orden adecuado; y (3) se da

una diferenciación más clara de los papeles o roles y se hacen más complementarios.

En el juego de representación o de rol, de los 4 a los 5 años el contenido es la acción con el objeto, pero se pone en primer plano la correspondencia entre la acción lúdica y la 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, la lógica se desea y no se acepta la alteración de la continuidad de las acciones (aunque no se rechaza con fuerza la infracción). De los 5 a los 6 años, el contenido del juego es la interpretación del papel y la ejecución de las acciones derivadas del rol, entre las que comienzan a destacar las acciones especiales transmisoras del carácter de las relaciones con los participantes. Los papeles están bien perfilados, definidos de antemano antes de comenzar el juego, y estos papeles determinan el comportamiento infantil. La lógica y el carácter de las acciones se determinan por el papel, siendo variadas; y se protestan las infracciones a la lógica de las acciones.

- *Juegos sociales.* Entre los 4 y los 5 años empieza a tener un compañero o compañera de juego favorito, la actividad se va haciendo asociativa y disfruta mucho en la dramatización de cuentos, la cual aún es impulsiva y en ocasiones desorganizada. A partir de los 5 años, el juego simbólico individual se va tornando progresivamente más colectivo, y se observa con claridad el juego asociativo entre 4-5 niños y niñas. Buscan al otro para jugar y rechazan a los de menor edad porque realizan infracciones (p. ej., cuando juegan al viaje en tren,

los de 3 años se bajan en marcha, y ello no les gusta a los de 5 años que tratan de realizar las cosas tal y como son en la realidad).

- *Juegos de regla arbitraria.* Aparecen entre los 5 y los 7 años, cuando crea nuevas reglas arbitrarias que se impone a sí mismo y juega a acatar (p. ej., usar cierto ritmo al subir las escaleras, repetir algunas frases).

Juegos de los 6 a los 12 años

- *Juegos simbólicos colectivos.* Entre los 7 y los 12 años las construcciones simbólicas son cada vez menos deformantes. A medida que el niño o la niña se adaptan a las realidades físicas y sociales, se dedican cada vez menos a las deformaciones simbólicas, porque en lugar de adaptar el mundo a su «Yo», progresivamente someten este a la realidad y encuentran otros medios para liquidar, compensar, etc. Además, el simbolismo de varios puede engendrar la regla y, por lo tanto, hace posible la transformación de los juegos de representación en juegos de reglas, ya que el deseo de jugar para representar con otros conduce al establecimiento progresivo de reglas de conducta. La socialización transformará así el símbolo en la dirección de la imitación objetiva de lo real.

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 (p. ej., tienda, policía, bomberos). En estas edades comienzan a imaginarse escenas no vividas y se observa una menor expresión de la fantasía que entre los preescolares, aunque son frecuentes las representaciones de personajes de la televisión o de los cómics.

En cuanto a los juegos de rol, de los 6 a los 7 años su 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 en el orden y la lógica real; estas son múltiples y reflejan la variedad de las realizadas por la persona a quien el niño y la niña representan, y la infracción a la lógica es manifiestamente rechazada. De los 7 a los 8 años muchos de los modelos imitados no son humanos, juegan por ejemplo a hacerse los osos o los lobos. De los 8 a los 9, los juegos simbólicos de imitación ocasionan una organización del grupo para imitar escenas bastante complejas en las cuales cada uno tiene una misión que cumplir.

- *Juegos de reglas objetivas (motores, intelectuales y sociales).* El simbolismo colectivo da lugar a la regla, ya que introduce la noción de normas de juego, las cuales tomarán mayor relevancia progresivamente en el contexto de la ejecución de los juegos en general. Los juegos de reglas se estructuran sobre reglas objetivas, implican relaciones sociales y procesos de cooperación y competición. Aparecen entre los 4 y los 7 años, pero sobre todo se constituyen de los 7 en adelante, y subsisten durante toda la vida. Al final de preescolar, el niño y la niña son capaces de incorporarse a los juegos de reglas, y esta capacidad de aceptarlas parece ser un indicador de su madurez para la entrada en la escolaridad. A diferencia del símbolo, la regla implica relaciones sociales y una regularidad impuesta por el grupo, siendo una falta la violación de la misma.

De los 0 a los 2 años no hay reglas colectivas, el juego es individual, incluso cuando juegan dos a la vez lo hacen uno al lado del otro, pero cada cual va a lo suyo. De los 2 a los 5 años se inicia la etapa en la que el niño y la niña reciben del exterior el ejemplo de reglas codificadas. Imitando estos ejemplos juegan todavía individualmente, centrados en sí mismos, y cuando lo hacen juntos pueden ganar todos al mismo tiempo, y no se preocupan por codificar las reglas. De los 6 a los 11 años, van teniendo progresivamente más en cuenta al otro; intentan ganar a los demás y aparece la preocupación por el control mutuo y por la unificación de las reglas. De los 11 años en adelante las partidas son reguladas minuciosamente hasta en los mínimos detalles de procedimiento, y el código de reglas es definido y conocido por todos. La regla es considerada una ley debida al consenso mutuo; es obligatoria y se debe respetar, pero se puede transformar siempre que sea con el acuerdo general del grupo.

Entre los juegos de reglas que se observan de los 6 a los 12 años caben destacar los motores, los de representación y los intelectuales:

1. Juegos motores colectivos reglados. Los juegos motores se van tornando colectivos y entre estos son frecuentes los reglados con la pelota, los de equilibrio como la rayuela, los de correr y saltar (como a pillar, a las cuatro esquinas, al escondite, a las sillas, con la goma, con la cuerda, la gallina ciega); también los juegos de proezas físicas, como lanzar más lejos una piedra, dar a un blanco, luchas y acrobacias; los juegos con bicicletas, pati-

nes, patinetes... y los juegos de construcción realistas. De los 10 años en adelante las reglas se hacen más abstractas. Aparecen las actividades lúdicas de grupo organizadas; los juegos tradicionales, que nacen de los precedentes y dan lugar a juegos de competición cooperativa como las cuatro esquinas o policías y ladrones. Además, aparecen las danzas (rondas), que son juegos de regulación estricta como las ceremonias, pero no comportan ninguna imitación.

2. Juegos de representación colectivos. Los juegos de imitación originan juegos tradicionales como las ceremonias (casamientos, batallas...). De los 6 a los 7 años, el contenido del juego son las relaciones entre papeles; las acciones se realizan con el orden y la lógica de la realidad, los papeles se ejecutan con habla teatral y las infracciones a la lógica son rechazadas. De los 7 a los 8 años se dramatizan escenas cotidianas y se asumen roles explicitados de antemano y cercanos a la realidad. En estas escenas que organizan, cada niño o niña tiene una función clara y ya no se le va a pedir que imite un papel, sino que complemente su rol con el del compañero o compañera de juego. De los 7 a los 12 años las construcciones simbólicas son cada vez menos deformantes y están más cerca de la realidad.

3. Juegos intelectuales sociales reglados. Entre estos, son populares la oca, el parchís, el tres en raya o los barcos.

- *Juegos tecnológicos.* Los niños y las niñas del siglo XXI se entretienen con juegos tecnológicos desde edades muy tempranas (3-4 años), aunque es a partir de los 6 años cuando

estas actividades (videojuegos o juegos en línea) van ocupando progresivamente un lugar más relevante en su vida, y les dedican más tiempo. En la actualidad, a los 8 años suelen tener tableta, móvil, consola, ordenador, etc. y realizan sobre estos soportes muchos y diferentes tipos de juegos digitales, tecnológicos o electrónicos a los que se dedican con gran interés.

Bibliografía consultada

Andureza, J., y Lavega, P., «Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales». *Movimiento*, 23(1), 213-228, 2017.

Baggerly, J. N., «Adjustment of kindergarten children through play sessions facilitated by fifth grade students trained in child-centered play therapy procedures and skills». *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(6-A), 1999.

Ballou, K. J., «The effects of a drama intervention on communication skills and learning attitudes of at-risk sixth grade. Students». *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(10-A), 3828, 2001.

Bantulá, J., *Juegos motrices cooperativos*. Paidotribo, Barcelona, 2001. (Original publicado en 1998).

Barclay, L., «Juego y desarrollo cognoscitivo». En J. Piaget, K. Lorenz y E. Erikson (eds.), *Juego y desarrollo* (pp. 105-112), Crítica Grijalbo, Barcelona, 1982. (Original publicado en 1972).

Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R.F., y Quilitch, H. R., «Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 435-446, 1994.

Bay-Hinitz, A. K., y Wilson, G. R., «A Cooperative Games Intervention for Aggressive Preschool Children. En L. A. Reddy, T. M Files-Hall y C. E Schaefer (eds.), *Empirically based play interventions for children* (pp.191-211). American Psychological Association, Washington, 2005.

Beilinson, J. S., «Facilitating peer group entry in kindergartners with impairment in social communication». *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 34(2), 154-166, 2003.

Berretta, S., y Privette, G., «Influence of play on creative thinking». *Perceptual and Motor Skills*, 71(2), 659-666, 1990.

Berruezo P. P., y Lázaro A., *Jugar por jugar. El juego en el desarrollo psicomotor y en el aprendizaje infantil*. Eduforma, Sevilla, 2009.

Blazic, Ch., «The impact of a cooperative games program on a fifth-grade class: A field study». *Dissertation Abstracts International*, 47(3-A), 785, 1986.

Bravo, R., Fernández, E., y Merino, R., *Juego: medio educativo y de aplicación a los bloques de contenido. 200 ejemplos prácticos de utilidad en la escuela*. Aljibe, Málaga, 1999.

Bowman, S. L., «Role-playing: An ethnographic exploration». *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69, 2921, 2009.

Brownell, C. A., Zerwas, S., y Balaram, G., «Peers, cooperative play, and the development of empathy in children». *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 28-29, 2002.

Brown, G., *Qué tal si jugamos otra vez: nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular*. Lumen/Humanitas, Buenos Aires, 1998.

Bruner, J., «Juego, pensamiento y lenguaje». *Perspectivas*, 16(1), 79-85, 1986.

Carlson, J. M., «Cooperative games: A pathway to improving health». *Professional School Counseling*, 2(3), 230-236, 1999.

Carpio K., Guerra M., y Huamani M. C., «Desarrollando la motricidad gruesa a través de actividades lúdicas en los niños de 3 años del área de personal social en la institución educativa parroquial Cristo obrero, Miraflores, Arequipa. Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Arequipa, Perú, 2020. (Manuscrito no publicado).

Chateau, J., *Psicología de los juegos infantiles*. Kapeluz, Buenos Aires, 1973. (Original publicado en 1950).

Connolly, J.A., Doyle, A.B., y Reznick, E., «Social pretend play and social interaction in preschoolers». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 301-313, 1988.

Cuesta, C., Prieto, A., Gómez, I. M., Barrera, I., y Gil, P., «La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de educación infantil». *Paradigma*, 37(1), 99-134, 2016.

Davis, D. R., y Bergen, D., « Relationships among play behaviors reported by college students and their responses to moral issues: A pilot study». *Journal of Research in Childhood Education*, 28, 484-498, 2014.

Doctoroff, S., «Sociodramatic script training and peer role prompting: Two tactics to promote sociodramatic play and peer interaction». *Early Child Development & Care*, 136, 27-43, 1997.

Doyle, A. B., Doehring, P., Tessier, O., de Lorimier, S., «Transitions in children's play: A sequential analysis of states preceding and following social pretense». *Developmental Psychology*, 28(1), 137-144, 1992.

Elkonin, D. B., *Psicología del juego*. Pablo del Río, Madrid, 1980. (Original publicado en 1978).

Erikson, E., «Juego y actualidad». En J. Piaget, K. Lorenz, y E. Erikson (eds.), *Juego y desarrollo* (pp. 113-149). Crítica Grijalbo, Barcelona, 1982. (Original publicado en 1972).

Eriksson, M., Kenward, B., Poom, L., y Stenberg, G., «The behavioral effects of cooperative and competitive board games in preschoolers». *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(1), 2021.

Escribá, A., *Los juegos sensoriales y psicomotores en educación física*. Gymnos Editorial Deportiva, Madrid, 1998.

Finlinson, A. R., Austin, A. M., y Pfister, R., «Cooperative games and children's positive behaviors». *Early Child Development & Care*, 164, 29-40, 2000.

Fisher, E. P., «The impact of play on development: A meta-analysis». *Play and Culture*, 5(2), 159-181, 1992.

Fjortoft, I., «The natural environment as a playground for Children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school Children». *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117, 2001.

Freud, S., *Más allá del principio del placer*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1981. (Original publicado en 1920).

Garaigordobil, M., *Juego y desarrollo infantil: La actividad lúdica como recurso psicopedagógico. Una propuesta de reflexión y de acción*. Seco-Olea, Madrid, 1990.

Garaigordobil, M., *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Tesis doctoral presentada en 1992. Premio Extraordinario de Doctorado. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, 1994.

Garaigordobil, M., «Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral». *Boletín de Psicología*, 49, 69-86, 1995.

Garaigordobil, M., *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa, 127. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, 1994. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, CIDE, Madrid, 1996.

Garaigordobil, M., *Un instrumento para la evaluación-intervención en el desarrollo psicomotriz*. Agruparte, Vitoria, 1999a.

Garaigordobil, M., «Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept». *Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 3-10, 1999b.

Garaigordobil, M., *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide, Madrid, 2003a.

Garaigordobil, M., *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Pirámide, Madrid, 2003b.

Garaigordobil, M., *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Pirámide, Madrid, 2004.

Garaigordobil, M., *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Pirámide, Madrid, 2005a.

Garaigordobil, M., *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE, Madrid. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa 160, 2005b.

Garaigordobil, M., «Prosocial and creative play: Effects of a program on the verbal and non-verbal intelligence of children aged 10-11 years». *International Journal of Psychology*, 40(3), 176-188. 2005c.

Garaigordobil, M., «Evaluación del cambio en conductas y rasgos de la personalidad creadora: Efectos de una experiencia con niños de 10-11 años». *Infancia y Aprendizaje*, 28(1), 51-61, 2005d.

Garaigordobil, M., «Intervention in creativity with children aged 10-11 years: Impact of a play programme in verbal and graphic-figural creativity». *Creativity Research Journal*, 18(3), 329-345. 2006.

Garaigordobil, M., *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Pirámide, Madrid, 2007.

Garaigordobil, M., «Assessment of a cooperative play program for children aged 10-11 years on prosocial behaviors and perception of peers». *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 303-318, 2008.

Garaigordobil, M., «Estudios empíricos del juego en la evaluación y el desarrollo psicomotriz». En V. Navarro y Trigueros, C. (eds.), *Investigación y juego motor en España*, pp. 117-164. Servicio Editorial de la Universidad de Lérida, Lérida, 2009.

Garaigordobil, M., «Programa Juego 8-10 años: Evaluación de los efectos en la creatividad verbal y gráfico-figurativa». *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 549-555, 2014.

Garaigordobil, M., y Berruero, L., «Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo». *SUMMA Psicológica UST*, 4 (2), 3-19, 2007.

Garaigordobil, M., y Berruero, L., «Effects of a play program on creative thinking of preschool children». *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618, 2011.

Garaigordobil, M., y Echebarria, A., «Assessment of a peer-helping game program on children's development». *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1), 63-69, 1995.

Garaigordobil, M., Maganto, C., y Etxeberria, J., «Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity». *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (2), 140-151, 1996.

García Pinto, M. T., «La optimización de las capacidades comunicativas del alumnado sordo con sus compañeros oyentes». Tesis doctoral. Dirigida por Nuria Silvestre y J. Sixto Olivar. Universidad de Valladolid, 2012.

García, S., *El juego motor como estímulo en educación infantil*. (Trabajo Fin de Grado Educación Infantil). Universidad de Valladolid, Valladolid, 2018.

Garvey, C., «*El juego infantil*». Morata, Madrid, 1983. (Original publicado en 1977).

Guevara, F., y Ubillus, E. J., *Programa de juegos cooperativos para mejorar las habilidades sociales en estudiantes de 4 años de la Institución Educativa Inicial 297, Bagua Grande*. Universidad Vallejo Nájera, Perú, 2019.

Grineski, S. C., «Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments». *Dissertation Abstracts International*, 51(8-A), 2629, 1991.

Guitart, R. M., y Orta, R., *Jugar y divertirse sin excluir: recopilación de juegos no competitivos*. Graó, Barcelona, 2003.

Guerreros, S., «Juego cooperativo y desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 a 5 años en la I. E. I. 109 Rocchacc, Chincheros-Apurimac, 2020. Facultad de Ciencias Jurídicas, Empresariales y Pedagógicas. Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2021. (Manuscrito no publicado).

Haro, W., *Relación entre los juegos cooperativos y la agresividad en los niños de tercer grado de primaria de una institución educativa de El Porvenir*. Universidad César Vallejo, Perú, 2019.

Hernán Beltrán, O., *Efectos de un programa de juego cooperativo en las conductas prosociales y disociales de escolares con problemas de contravención al manual de convivencia*. Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2007. (Manuscrito no publicado).

Hirsch, B., «Cooperative group play social skills training for children with social, emotional, and behavior challenges: Impact on self-esteem and social skills». *PCOM Psychology Dissertations*, 374, 2016.

Honig, A. S., «Creating a prosocial curriculum». *Montessori Life*, 11(2), 35-37, 1999.

Jarés, X., *El placer de jugar juntos: técnicas y juegos cooperativos*. CCS, Madrid, 2004.

Klein, M., *Importancia de la formación de símbolos para el desarrollo del Yo*. Obras Completas, II. Horme Paidós, Buenos Aires, 1980. (Original publicado en 1930).

Klein, M., *Psicoanálisis de niños*. Obras completas, II. Horme Paidós, Buenos Aires, 1980. (Original publicado en 1932).

Lavega, P; Planas, A y Ruiz, P., «Juegos cooperativos e inclusión en educación física». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 37-51, 2014.

Mender, J., Kerr, R., y Orlick, T. «A cooperative games program for learning disabled children». *International Journal of Sports Psychology*, 13(4), 222-233, 1982.

Méndez, A., y Méndez, C., *Los juegos en el currículo de la educación física. Más de 1000 juegos para el desarrollo motor*. Paidotibro, Barcelona, 1998.

Mikami, A. Y., Boucher, M. A., y Humphreys, K., «Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school». *Journal of Primary Prevention*, 26, 5-23, 2005.

Miralles, R., Filella, G., Lavega, P., «Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones». *Retos*, 31, 88-93, 2017.

Mujina, V., *Psicología de la edad preescolar*. Pablo del Río, Madrid, 1978. (Trabajo original publicado en 1975).

Nabors, L., «Relations between activities and cooperative playground interactions for preschool age children with special needs». *Journal of Developmental & Pshysical Disabilities*, 11(4), 339-352, 1999.

Navarro, V., *El afán de jugar: Teoría y práctica de los motores*. INDE Publicaciones, Zaragoza, 2002.

Navarro, R., Lago, J. y Basanta, S., «Conductas prosociales de escolares de Educación Primaria: influencia de los juegos cooperativos». *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 33-38, 2019.

Ochoa, K. L., «Los juegos cooperativos como estrategia didáctica para fortalecer la socialización de los niños de 4 a 5 años de edad de la escuela de educación básica Alonso de Mercadillo, de la ciudad de Loja». Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación, Universidad Nacional de Loja, Ecuador, 2019.

Orlick, T., «Positive socialization via cooperative games». *Developmental Psychology*, 17(4), 426-429, 1981.

Orlick, T., *Juegos y deportes cooperativos*. Popular, Madrid, 1986. (Original publicado en 1978).

Orlick, T., *Libres para cooperar, libres para crear. Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Paidotribo, Barcelona, 1990.

Orlick, T., y Foley, C., «Pre-school cooperative games: A preliminary perspective». En M. J. Melnick (ed.), *Sport sociology: Contemporary themes*. Kendall/Hunt, Dubuque, Iowa, 1979.

Orlick, T., McNally, J., y O'Hara, T., «Cooperative games: Systematic analysis and cooperative impact». En F. Smoll y R. Smith (eds.), *Psychological perspectives in youth sports*. Hemisphere, Washington, D. C., 1978.

Omeñaca, R., y Ruiz, J. V., *Juegos cooperativos y educación física*. Paidotibro, Barcelona, 2004.

Pellegrini, A. D., y Smith, P. K. «Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play». *Child Development*, 69(3), 577-598, 1998.

Piaget, J., *El juicio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1974. (Original publicado en 1932).

Piaget, J., *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica, México, 1979. (Original publicado en 1945).

Ramos, M., y Allica, Y. L., *Los juegos verbales y expresión oral en niños/as de 4 años de la I.E.I. 44 de Ocobamba, Chincheros- Apurímac, 2020*. Facultad de Ciencias Jurídicas, Empresariales y Pedagógicas, Universidad José Carlos Mariátegui, Perú, 2021.

Riojas-Cortez, M., «Evaluating Mexican American children's social language interactions during sociodramatic play». *Early Child Development & Care*, 160, 85-96, 2000.

Rivera, E., y Torres, V., «Videojuegos y habilidades del pensamiento», *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 267-288, 2018.

Rosberg, M., *Enhancing learning through sociodramatic play*. ERIC Document Reproduction Service ED 387271, 1994.

Sato, S., Sato, Y., Takayama, I., y Aikawa, A., «Social skills training with aggressive kindergarten children: Maintenance of social skills by coaching». *Japanese Journal of Behavior Therapy*, 19(2), 20-31. 1993.

Sato, S., Sato, Y., y Takayama, I., «Social skills training for socially withdrawn children: A one-year follow up». *Japanese Journal of Behavior Therapy*, 24(2), 71-83, 1998.

Sedeño Vandellós, A., «Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación». *Comunicar*, 17(34), 183-189, 2010.

Seider, C. K., «Factors affecting the frequencies of social behaviors and social goals of preschoolers across three types of dramatic play in an urban setting». *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities & Social Sciences*, 62(11-A), 3685, 2002.

Silverman, I. W., «In defense of the play-creativity hypothesis». *Creativity Research Journal*, 28(2), 136-143, 2016.

Sindik, J., «Fragmentary overview of desirable potential implications of participation of preschool children in playgroups with sport programmes». *Kinesiology*, 33(2), 216-225, 2001.

Smyth, M. M., y Anderson, H. I., «Coping with clumsiness in the school playground: Social and physical play in children with coordination impairments». *British Journal of Developmental Psychology*, 18 (3), 389-413, 2000.

Sylva, K., Bruner, y Genova, E. P., «The role of play in problem solving of children 3-5 years old». En J. Bruner, A. Jolly, y K. Sylva (eds.), *Play: Its role in development and evolution*, pp. 245-257. Basic Books, Nueva York, 1976.

Trigo, E. *Juegos motores y creatividad*. Paidotribo Barcelona, 1989.

Udwin, O., «Imaginative play training as an intervention method with institutionalized preschool children». *British Journal of Educational Psychology*, 53, 32-39, 1983.

Valencia, J. E., *Eficacia de los juegos cooperativos en la disminución de los niveles de agresividad en escolares institucionalizados por alto riesgo psicosocial*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, 2010.

Van der Aalsvoort, G., y Van der Leeden, R., «The microgenetic emergence of cooperative play in 6-year-olds developmentally at-risk». *International Journal of Educational Research* 48(4), 274-28, 2009.

Vega, J. S., *La autoestima y los juegos cooperativos en adolescentes de una comunidad rural de Quito*. Escuela de Psicología, Quito, 2018.

Villavicencio, D., *Relación entre la participación en el juego y el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas de 3 y 4 años de la Institución Educativa Inicial 451 del caserío Betania, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014*. Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto. Facultad de Educación y Humanidades, Perú, 2019.

Vygotski, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Traducción al castellano de la conferencia original del autor en 1932). Crítica Grijalbo, Barcelona, 1979.

Vygotski, L. S., «El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño». (Traducción al castellano de la conferencia del autor en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en Leningrado en 1933). En R. Grasa. *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49. CISS Praxis, Barcelona, 1982.

Wallon, H., *La evolución psicológica del niño*. Psique, Buenos Aires, 1980. (Original publicado en 1941).

Winnicott, D., *Realidad y juego*. Gedisa, Barcelona, 1982. (Original publicado en 1971).

Zan, B., y Hildebrandt, C., «First graders' interpersonal understanding during cooperative and competitive games». *Early Education and Development*, 14, 397-410, 2003.

Zanandrea, M., «Play, social interaction, and motor development: Practical activities for preschoolers with visual impairments». *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92 (3), 176-188, 1998.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Sibaja, S., «Children's play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers». *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380-400, 2016.

El juego infantil

Maite Garaigordobil Landazabal

Catedrática de Evaluación y Diagnóstico Psicológicos en la Universidad del País Vasco

Este libro presenta el conocimiento científico del que disponemos sobre la importancia del juego en el desarrollo infantil, enfatiza la necesidad de que las personas adultas lo estimulen en la escuela, en la familia y en los espacios de ocio de los niños y las niñas. Además, aporta información sobre juegos psicomotrices, intelectuales, cooperativos, creativos, afectivos... Ideas y referencias prácticas para fomentar el desarrollo de la personalidad infantil.

El objetivo fundamental de esta obra es poner de relieve que el juego guarda conexiones profundas con el desarrollo humano en otros planos más allá del lúdico, como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales y la expresión y gestión de las emociones.

