



MÓDULO DIDÁCTICO, 4. ESPACIOS DE JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

**Un Proyecto Educativo para la Escuela Infantil
basado en el Juego**

AUTORAS:

Rosario Ortega Ruiz (caps. 1, 3 y 4 y coordinadora)

M^a Teresa Lozano Alcobendas (caps. 2 y 5)

M^a Dolores Díaz Rodríguez (observaciones, diario y fotografías)

Julia Martín Ortega (dibujos)



JUNTA DE ANDALUCÍA

Consejería de Educación y Ciencia

Edita: JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

Diseño: Esther Morcillo

I.S.B.N.: 84-8051-109-5

84-8051-121-4

Maqueta: Cromoarte

D. Legal: SE. -1.637-1993

Pulse con el ratón en la entrada del índice que desee consultar.
Cuando tenga el documento en pantalla, puede volver a este Índice o al Menú principal,
retrocediendo hasta su primera página y pulsando sobre el botón correspondiente.



Menú
principal



Menú de
ayuda

Índice

Introducción:

CAMINOS PARA COMPRENDER	5
1. EDUCACIÓN INFANTIL, JUEGO Y DESARROLLO	9
2. EL JUEGO Y EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL	25
3. JUGAR EN LA ESCUELA INFANTIL	51
4. ESPACIOS DE JUEGO EN LA ESCUELA INFANTIL	71
5. EVALUANDO EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO	95
6. PARA SABER MÁS	107



Menú
principal



Índice
del libro



Menú de
ayuda

INTRODUCCIÓN: CAMINOS PARA COMPRENDER

La educación es un proceso complejo en el que estamos insertos los profesores y los alumnos.

En una jornada escolar pasan tantas cosas, que si hiciéramos una película de ella, grabándola en todos sus detalles, o en la mayoría de ellos, tendríamos material para varias investigaciones educativas.

La escuela guarda dentro de sí tantos secretos, que intentar comprenderla es entrar en un mundo fantástico donde cada paso puede depararnos una sorpresa.

El material que presentamos, al que hemos llamado convencionalmente libro, quiere ser el reflejo de ese viaje interior a la Escuela Infantil tal y como ahora nosotras la concebimos: un mundo sólo en parte conocido.

Este documento quiere expresar el camino que hace unos años, emprendimos para comprender cómo aprenden y se desarrollan los niños en la Escuela Infantil, y cómo podríamos juntar el juego y el aprendizaje.

Para hacer este camino cada una de nosotras ha llegado a la cita de salida cargada con su propio equipaje y todas hemos venido a lo mismo: a tratar de desentrañar el mundo de los niños y las niñas pequeños en esta nueva escuela que la sociedad ha creado para ellos, y que, con acierto en la expresión pero seriedad excesiva, se empieza a llamar la Escuela Infantil.

¿Qué trajimos a este viaje cada una de nosotras?

Cosas distintas, aunque solemos decir que complementarias.

Una de nosotras, Loli, presume de ser una “maestra”, y eso suele querer decir que conoce la realidad escolar tan bien como a sí misma; que sabe decirle a las cosas del aula y el centro educativo como verdaderamente se llaman y no con palabras técnicas de difícil comprensión y utilización.

Otra, Teresa, se considera experta en diseño y desarrollo curricular y especialista en Educación Infantil; y acepta con humildad que hay formas más sencillas de decir lo que ella quiere decir, pero nosotras, que la solemos escuchar, creemos que puede haber formas más sencillas, pero quizás no tan precisas, tan cargadas de buenas razones y tan coherentes.

Por último, yo misma, como responsable de este trabajo y por tanto, a la que se le pueden imputar todos los defectos, aunque no así los aciertos, si algunos tiene, manifiesto estar apasionada por el juego infantil e intentar penetrar en el mundo mágico, - en el sentido de sorprendente - de la mente de los niños y niñas cuando están jugando.

Mantenemos que realizar un trabajo en equipo es nuestra forma de conocer el objetivo sobre el que trabajamos, una manera de darle sentido a los temas que nos interesan. Estos temas giran en torno al juego infantil y a la posibilidad de que éste se convierta en el centro de la actividad educativa de los niños y las niñas de 3 a 6 años en el aula y el centro de Educación Infantil.

El material que presentamos representa la reflexión y el trabajo conjunto del equipo para abordar los planteamientos, dudas y problemáticas con las que se enfrentan diariamente los maestros y maestras de Educación Infantil, cuando intenta incluir el juego en la práctica educativa.

El hilo conductor de este documento, al que consideramos un instrumento de trabajo, sigue el discurso narrativo que una maestra de Educación Infantil va expresando a través de los comentarios sobre sus reuniones en equipo, sus observaciones y sus diarios profesionales, etc.

Estos registros, expresan los planteamientos, proyectos, dudas, objetivos, recursos y estrategias que constituyen el desarrollo curricular en un Centro de Educación Infantil de nuestro entorno.

La propuesta educativa que queremos ofrecer, parte así de la práctica diaria e intenta confrontarla con la teoría psicológica del juego infantil y su posibilidad de ser instrumento de aprendizaje y desarrollo en la Escuela Infantil.

Hemos intentado combinar, de forma respetuosa las dos vías de comprensión: el análisis de la realidad escolar, desde la que nos han surgido las dudas y los proyectos, y las teorías en las que creemos y que componen el conjunto de esquemas de pensamiento que iluminan nuestros objetivos y metas educativas.

Así, nuestro libro presenta en cada capítulo una serie de observaciones y registros del trabajo diario de una maestra en el aula y en el centro, que se incardina en un discurso teórico del juego y su posibilidad de ser un instrumento educativo para las aulas de Educación Infantil.

El ordenamiento de los capítulos incluye una reflexión teórica sobre la Educación Infantil el juego y el aprendizaje escolar en el capítulo primero; en el segundo capítulo, se intenta una proyección de la reflexión anterior en el currículum de Educación Infantil que se propone desde la Administración para la Reforma del Sistema Educativo.

El capítulo tres desarrolla los conceptos de juego, clima lúdico, actividad y rutinas diarias que caracterizan la vida cotidiana en el aula. En el capítulo cuarto se hace una propuesta de creación de espacios de juego dentro del centro de Educación Infantil. Hemos sugerido la creación de espacios para desarrollar el juego de contacto físico, el juego de construcción y representación, el juego sociodramático, el juego de mesa y los juegos de recreo.

El capítulo quinto, presenta un análisis sobre la evaluación en la Educación Infantil y sobre el juego como instrumento de observación participativa e información global de la personalidad y el aprendizaje de los niños y las niñas de nuestras aulas.

En el capítulo seis ofrecemos, comentadas, una serie de obras que han sido y/o están siendo parte de nuestra bibliografía de uso, así como una exposición de teorías psicológicas sobre el tema. Finalmente, se ha realizado un glosario de términos con la finalidad de ayudar a la comprensión de aquellos conceptos que podrían resultar difíciles o que simplemente nosotras usamos en una forma particular.

Como hemos dicho antes, nuestra intención es que este libro refleje nuestro propio método de trabajo como equipo, porque creemos en él como modelo de innovación, formación e investigación educativa. Ninguno de estos tres procesos nos parece posible fuera o lejos de la escuela misma. El modelo que defendemos, en el cual el maestro/a es un investigador/a reflexivo sobre su propia práctica, tiene como necesario complemento que el investigador/a educativo no lo puede ser sino a

pie de obra, a pie de la escuela. Estamos convencidas de que la intervención debe y puede estar acompañada de la reflexión teórica, la observación sistemática y la investigación.

Unas palabras finales más para hacer público mi agradecimiento a aquellos/as a los que debemos la satisfacción del trabajo concluido. En primer lugar a Angel Lledó y Juan Ramón Jiménez que me confiaron el material. Su claro planteamiento, sus esquemas orientadores, la amable supervisión y estímulo continuo han sido factores decisivos. A Leonor del Castillo que mecanografió, el texto, y a Julia Martín, una escolar del C. P. Anejo, que dibujaba encantada todo lo que le sugeríamos.

Rosario Ortega



Menú
principal



Índice
del libro



Menú de
ayuda

1. EDUCACIÓN INFANTIL, JUEGO Y DESARROLLO



1.1. LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN LA ESCUELA INFANTIL

La Educación Infantil es un tramo del Sistema Educativo que sólo recientemente comienza a ser considerado como un periodo de educación peculiar y de importancia relevante.

Concepciones erróneas sobre el papel que juega la escuela en el proceso de desarrollo y socialización habían dejado los primeros años de vida de los niños y las niñas a una educación exclusivamente doméstica.

Desde el comienzo de la escolarización obligatoria, la escuela se ha visto como un lugar de aprendizajes referidos a conocimientos y habilidades específicos que la sociedad valora útiles para integrarse en

el mundo adulto a la vez que como institución socializadora que posibilita la influencia ideológica y moral. Los niños pequeños fueron considerados poco aptos para lo uno y para lo otro. En la actualidad, por un conjunto de razones en las que ahora no nos podemos extender, se empieza a considerar también la escuela como contexto de desarrollo y progreso personal en general, por eso y por otras razones, en las que no entramos, la educación escolar previa a la escolaridad obligatoria ya es vista con buenos ojos.

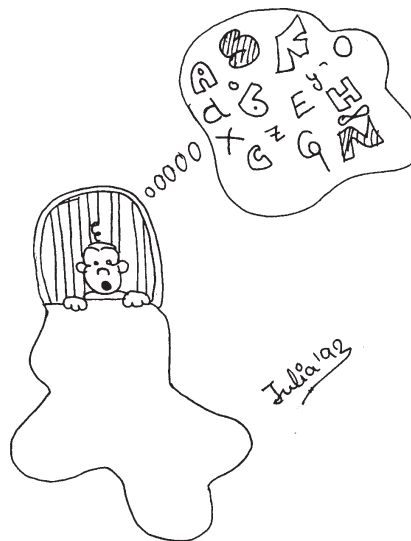
“Al llegar por primera vez a la escuela este curso tenemos una gran novedad. Este año tenemos una clase más. Comienza la implantación de la Reforma con la entrada de los niños y niñas de tres años. La novedad nos tiene alterados y todos los compañeros y compañeras nos hacen comentarios sobre cual va a ser nuestra misión con estos niños tan pequeños.

Entre bromas y comentarios, hay algo en mi interior que me hace reflexionar acerca del momento, la novedad no es sólo la entrada de niños y niñas mas pequeños, sino que ello incluye profundizar en los nuevos planteamientos acerca de la Educación Infantil.

Anteriormente se pensaba que el objetivo a desarrollar en este nivel era la preparación de las técnicas lecto-escritoras para que el ingreso de los pequeños en “la escuela grande” fuera más fácil.

Poco a poco, hemos ido transformando nuestra forma de pensar y dotando a nuestro trabajo de una identidad propia, describiendo nuevos ámbitos, nuevos intereses, nuevos estilos; a nuestro lado también la sociedad se ha ido transformando...”

Loli Díaz, del diario de clase



Por otro lado, la incorporación de la mujer a la vida laboral y los profundos cambios que este hecho ha proporcionado a la vida doméstica y al resto de las instituciones sociales, han posibilitado que las sociedades industriales se vayan progresivamente planteando la necesidad de estudiar y atender a

la educación institucionalizada de la primera infancia.

Hasta hace poco tiempo la madre y el pequeño grupo social que compone la familia, eran los depositarios de la responsabilidad del desarrollo de los niños, proceso que no se diferenciaba del más básico de la crianza.

Sobre la resolución de las necesidades de alimentación, descanso, salud, vestido y cuidado físico en general, se deslizaba, sin distinción de intencionalidad ni explicitación, la función educativa, que en general se concretaba en lograr que los niños conocieran y dominaran ciertos hábitos de conducta dentro de los propios procesos de crianza, como el dominio de la motricidad básica, el control de sus esfínteres, etc



De todas las funciones educativas que el grupo familiar realiza con los niños pequeños, la que más se relaciona con las actividades de la escuela es el proceso de desarrollo del lenguaje, en la medida en que es una adquisición simbólica sobre la que se insertará toda la actividad escolar posterior.

Otras, igualmente útiles pero menos homogéneas en la totalidad de la población, se refieren a la adquisición de capacidades de comprensión y comunicación social, desarrollo y dominio psicomotor, hábitos de atención y respuesta a las demandas de los adultos, etc.

Las capacidades que los niños adquieren en la familia, son el resultado de un complejo proceso de interacción personal que diferencia mucho a las familias entre sí y a los grupos sociales.

Esto es así porque no todos los padres por el hecho de serlo disponen ni de la misma formación ni de la misma información, ni de idéntica intencionalidad educativa.

Dicho de otra forma: las necesidades de los padres y los hijos y sus formas de convivencia llevan implícitas unas prácticas educativas que son determinantes en términos de maduración y desarrollo, pero cuyos resultados son muy heterogéneos e impredecibles.

Las prácticas educativas familiares, poco estudiadas hasta ahora, van influyendo de forma importante en los niños y las niñas y cuando estos llegan a la escuela han hecho su efecto, que puede ser positivo y haber ayudado al niño en su desarrollo personal o haber limitado potencialidades que el niño tenía al nacer y que como ser humano le corresponden.

Así pues, que una sociedad se plantee de forma específica la educación de los niños y las niñas desde los primeros años de su vida es principalmente un asunto de derechos humanos, de racionalidad

democrática, y de justicia social.

Dejar a la variabilidad azarosa de la vida familiar, la educación de los ciudadanos más pequeños, dado que no consideramos que los niños son propiedad de nadie, sino responsabilidad de todos, es, cuanto menos, imprudente, pudiendo llegar a ser injusto.

Sin embargo, con esto no queremos decir que la Escuela Infantil deba ser sólo un corrector de determinadas situaciones de la educación familiar, sino que sobre todo es necesario atender socialmente desde el principio la educación de los niños y de las niñas e incorporarla mediante las formas adecuadas al Sistema Educativo general.

Por otro lado, la educación familiar tiene, desde muchos puntos de vista, mucho que ofrecer a la Educación Infantil escolar y mucho que enseñarnos como complejo sistema sociocultural de crianza y desarrollo.

No se trata de hacer dos sistemas separados, se trata de considerar la Educación Infantil escolar como una prioridad educativa para todos los niños y niñas y, desde esta perspectiva, valorar este tramo como de particular importancia y necesidad.

EDUCACIÓN ESCOLAR Y EDUCACIÓN FAMILIAR

El niño de estas edades no puede ser comprendido sin el adecuado conocimiento del ámbito familiar. Por otro lado, la familia necesita a la escuela y la escuela tiene mucho que aprender de las prácticas educativas familiares, siquiera sea por la experiencia acumulada a lo largo de siglos de historia; experiencia a veces muy fructífera. Baste recordar la eficacia que ha demostrado al enseñar a los niños de todos los mundos conocidos la primera y más eficaz forma de comunicación que es la lengua materna.

Otra característica básica de la Educación Infantil escolar es la necesaria armonía que debe existir entre el contexto familiar y el centro educativo.

No podemos plantearnos un Proyecto Educativo que no incorpore de forma adecuada las relaciones de la escuela, la familia, y el contexto social inmediato o comunidad.

Sin una buena comunicación familia-escuela el desarrollo que buscamos en los niños y niñas de Educación Infantil puede verse alterado. Hace falta conocer y comprender los sistemas de crianza, los valores, los hábitos y costumbres de las familias de los niños para saber interpretar sus características, sus necesidades, sus posibilidades.

Por otro lado, también es necesario que la Escuela Infantil asuma, adaptándose en cierta medida y modificando lo que sea necesario, la cultura del contexto social inmediato que se manifiesta en formas particulares de expresiones lingüísticas, en valores socio-morales, convenciones, costumbres, expresiones artísticas y folklóricas. Sólo así los niños y las niñas encontrarán armonía y coherencia en el contexto educativo escolar.

En todos los tramos de la escolaridad, la comunicación familia, escuela y sociedad es positiva, pero en la que nos ocupa es imprescindible.

El niño pequeño por su propia inmadurez y heteronomía, no puede ser comprendido fuera de su contexto. El contexto familiar, nos da las claves de la personalidad y la disponibilidad educativa del niño y la niña pequeños.

EDUCACIÓN INFANTIL ESCOLAR Y AFECTIVIDAD

Otra especificidad derivada del grado de inmadurez y potencialidad abierta de los niños y niñas entre 3 y 6 años es la que hace referencia a las relaciones interpersonales y al progreso de la vida

afectiva, así como a la búsqueda del equilibrio emocional.

El Sistema Educativo general adolece de una hipervaloración del mundo cognitivo y de una falta de atención al mundo de los afectos, siendo éste un factor del cual depende, en gran medida, el progreso de los individuos en cualquier ámbito.

La Educación Infantil debe incorporar como una prioridad que le da especificidad, la atención al mundo de los afectos, las emociones y la vida de relación social.

Algunos de los logros que es preciso conseguir para el desarrollo infantil, no podrían obtenerse sin una actuación que permitiera a los niños constituirse como personas sanas y felices. En este sentido, y aunque el progreso evolutivo siempre tiene posibilidades de mejora, si no se resuelven bien ciertas necesidades emocionales afectivas y sociales de los niños y niñas de esta edad, no podrán incorporarse posteriormente otra amplia gama de capacidades. Por poner un ejemplo extremo, un niño criado en el desamor y la desatención afectiva durante los primeros años de su vida, parte con una desventaja inscrita en su propia naturaleza psicológica que le dificulta muy substancialmente la incorporación a otros ámbitos escolares y sociales.

La Escuela Infantil, sobre todo en ciertas zonas de la población, debe actuar como contexto en el que el clima socio-afectivo, sea corrector de déficit; en otros contextos todo lo que debe hacer es contribuir a que el crecimiento intelectual no evite el desarrollo armónico de los sentimientos positivos como la solidaridad y la conducta prosocial.

1.2. EL DESARROLLO, UN OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Cuando los objetivos de un proceso educativo no son sólo la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo de las potencialidades del niño, los principios educativos son diferentes y conviene especificarlos. En la Educación Infantil los objetivos se refieren sobre todo al desarrollo de los niños y las niñas en términos de autonomía personal, potencialidad cognitiva y maduración socio-afectiva.

Desde nuestro punto de vista, la educación y el desarrollo no son procesos separados en ninguno de los tramos del sistema, pero en el caso de los niños de 3 a 6 años, son procesos que deben estar absolutamente implicados. Las prácticas educativas no tienen sentido si no son realizadas con la intencionalidad de estimular y optimizar las posibilidades de progreso personal en todos los sentidos.

Ninguna interpretación educativa, ninguna acción, debe desplegarse si no la consideramos buena para el desarrollo; ningún fin justifica los medios que en sí no sean válidos para que los niños y niñas crezcan de forma óptima. Educación y desarrollo, que de suyo no son independientes nunca, en este tramo de la educación constituye el fundamento de toda teoría y de toda práctica.

El desarrollo de los niños pequeños pasa por el perfeccionamiento de una serie de adquisiciones, y por el inicio de otras que no dependen sólo del aprendizaje. Una cierta inmadurez biológica condiciona los logros posibles. Esto conviene tenerlo siempre presente.

Hoy consideramos que el aprendizaje es motor de desarrollo y que todo desarrollo lleva implícito un aprendizaje. Esta nueva concepción es particularmente importante para la Educación Infantil. Los contextos de comunicación y convivencia que se deben organizar para los niños y niñas, deben ser a su vez contextos de aprendizaje y desarrollo.

La comunidad espera de la Escuela Infantil que enseñe al niño y a la niña muchas cosas, que sólo se pueden aprender cuando se planifica bien el espacio, el tiempo y la actividad. La educación familiar no dispone, necesariamente, de esta planificación.

La Educación Infantil escolar si puede hacerlo. Por ejemplo, el progreso de la capacidad de comunicación y comprensión sobre la realidad, es un dominio de desarrollo sobre el que incide tanto el contexto familiar como el escolar, solo que este último, lo puede hacer de forma planificada, atendiendo a que cada niño tenga la oportunidad de entrenar sus capacidades incipientes, de modelar su propia interpretación interactuando con otros, recibiendo *retroalimentación* de ese adulto preparado y atento que debe ser el maestro de Educación Infantil.

En la Escuela Infantil, el aprendizaje y el desarrollo personal deben constituir la preocupación dominante con variadísimas actividades, tareas, ejercicios y juegos; todas las actividades y procesos que se deriven de un sistema de convivencia planificado para que los niños y las niñas tengan experiencias enriquecedoras en todas las dimensiones de su vida.



EL DESARROLLO PSICOMOTOR

La propia inmadurez orgánica, neurofisiológica y psicomotora del niño pequeño debe ser considerada como un factor importante a la hora de caracterizar el tramo educativo que nos ocupa y de pensar en la filosofía educativa que nos anima.

El niño pequeño necesita más que ningún otro desarrollo el de su propio cuerpo como fundamento de su crecimiento y como dominio de su propia situación en este mundo.

Cuando el niño pequeño se convierte en un escolar, porque va a la Escuela Infantil, no domina aun muchas de las habilidades motoras y de expresión corporal que necesitará desplegar.

El contexto espacial y las rutinas diarias planificadas para ellos, deben convertirse en escenarios en los que su cuerpo pueda expresarse y en donde la maduración psicomotora reciba una continua estimulación.

Los retos psicomotores, tanto los referidos a los movimientos gruesos (caminar, saltar, subir, deslizarse, ajustar el cuerpo a espacios estrechos, grandes, etc.) como los referidos a la motricidad fina (precisión en la manipulación, ajuste de la presión, equilibrio en el trazo, etc.) deben encontrar en la actividad del aula y del centro un continuo estímulo, para que los niños y niñas los perciban como naturales y fáciles.

Todo el espacio escolar debe ser sensible a estas necesidades lo que no obsta para que se planifique un espacio específico de desarrollo psicomotor.

“La presencia de niños y niñas de tres años en nuestras clases, no solo hará cambiar nuestra imagen externa modificando nuestro trabajo, sino que nos hará profundizar en los conocimientos que tenemos acerca de las características propias de esta edad para adaptarnos mejor a sus necesidades. La adquisición de nuevas actitudes tendrá que ir creciendo a la vez que su desarrollo psicomotor.

Siempre hemos creado necesaria la existencia de un lugar en la escuela que permita todo el movimiento del que los niños y niñas sean capaces. Hemos trabajado mucho durante estos años pasados para conseguirlo y mantenerlo. Ahora, afortunadamente, contamos con un espacio amplio y dotado, con materiales que permiten toda sus posibilidades de expresión y movimiento. Sin duda, los más pequeños, al igual que los mayores, encontrarán aquí un lugar mágico donde el cuerpo vive intensamente sensaciones de desequilibrios, volteos, balanceos o arrastres al buscar inverosímiles formas de desplazamiento, y el mundo de la expresión corporal se enriquece al ponerse en relación con el otro de manera espontánea y lúdica. Cuando nos reunamos todo el equipo y diseñemos los espacios de las clases, necesitaremos algún tiempo para pensar en las necesidades de los distintos grupos de niños y niñas y cómo organizar los materiales para adecuarlos a sus intereses, de manera que favorezcan su desarrollo. Nuestro trabajo trasciende de la mera ejercitación de habilidades hacia una concepción del niño y la niña como un ser complejo que debe crecer en todos los aspectos que lo determinan como persona.”

Loli Díaz, del diario de clase

LA INTERVENCIÓN DE LOS EDUCADORES

Hasta ahora hemos señalado someramente algunas de las características que le dan especificidad a la Educación Infantil escolar pero haciendo referencia a las características y circunstancias del niño/a, pero también hay que pensar en los otros elementos, como el propio educador/a infantil, el centro, el clima psicosocial del mismo, la actividad, la propia metodología de trabajo, el tiempo y el espacio, etc.

Todos estos factores se articulan entre sí y se hacen realidad en la vida cotidiana del centro educativo, constituyendo una institución que tiene rasgos específicos porque tiene objetivos diferenciales, sujetos distintos, procedimientos diferentes; porque desarrolla actividades concretas en el día a día, que lo convierten en un tramo educativo de naturaleza cualitativamente diferente.

Pero quizás hemos sido demasiado generales y abstractas, nos gustaría concretar más; lo intentaremos a través de un juego de palabras un poco falso y un poco verdadero, como todo juego:

- La Educación Infantil es educación - no sólo enseñanza
- La Educación Infantil es desarrollo - no sólo aprendizaje
- La Educación Infantil es comunicación - no sólo instrucción
- La Educación Infantil es convivencia - no sólo rendimiento
- La Educación Infantil es afectividad - no sólo conocimiento
- La Educación Infantil es progreso - no sólo logro
- La Educación Infantil es interacción - no sólo acción

- La Educación Infantil es actividad - no recepción pasiva
- La Educación Infantil es juego - no sólo trabajo planificado

1.3. EL JUEGO COMO FACTOR DE DESARROLLO

En realidad, ¿tenemos necesidad de definir el juego infantil? Pensamos que sí. Si estamos guiadas por un uso educativo de los juegos espontáneos de los niños con los que tratamos, es necesario acercarse conceptualmente a este tema y hacerse con un conjunto de ideas que nos abren el camino de la comprensión, y para esto resulta bueno disponer de una primera definición aunque a lo largo del trabajo se vaya modificando y complejizando.

Es difícil dar una definición sobre qué es el juego. Muchas cosas son “juego” y muchos “juegos” no lo son en realidad. El juego es una actitud ante los objetos, los otros y ante nosotros mismos que marca la situación de tal forma que decimos que “estamos jugando”.

Decía D.W. Winnicott, que para acercarse a este comportamiento es necesario asumir una postura mental de carácter dinámico. Pensar más en el “estar jugando” que en un “juego” en concreto; en la acción de jugar y su repercusión mental que en el sustantivo.

El juego es algo que podemos caracterizar en sí mismo como un comportamiento en el que el uso de los objetos y las acciones no tiene un objetivo obligatorio para el niño, si bien, éste puede, si así lo desea, obligarse a cumplir unas pautas y normas que, estando incluidas en el juego, son de libre cumplimiento, en la realidad.

El juego supone un “hacer sin obligación” de tal forma que esta capacidad de hacer refleja para el propio niño y para los que le rodean la dimensión humana de la libertad frente al azar y la necesidad.

“Durante estos primeros días, nuestro tema de conversación gira siempre alrededor de los más pequeños, lo cual nos ha hecho acercarnos al tema del aprendizaje y prestar bastante atención a las características psicológicas y los intereses propios de estas edades.

A lo largo del tiempo que los niños y niñas permanezcan con nosotras pasarán desde el estadio simbólico-preconceptual al intuitivo-preoperatorio, desde el egocentrismo a las relaciones sociales, desde el lenguaje básico al dominio de un extenso vocabulario y desde los conocimientos inseguros al dominio de su cuerpo en relación con los objetos y los demás. Como en años anteriores el juego aparece en nuestras conversaciones como una estrategia didáctica para nuestras clases.

Recuerdo aquello de la “actividad autoestructurante” de Piaget, que lees en algún libro y que viene muy bien si lo referimos al juego: “A través de la manipulación con los objetos se adquieren informaciones. Estas nuevas adquisiciones producen a su vez un cambio en el niño y en los conceptos que este elabora sobre lo que le rodea”. Esto significa una gran ayuda, porque no es solo que nosotros les enseñamos, sino algo mejor: es que ellos aprenden a partir del juego.”

Loli Díaz, del diario de clase

El juego es un factor de desarrollo, como el lenguaje o la función simbólica. A través del juego se

ejercita la libertad de elección y de ejecución de actividades espontáneas y eso proporciona al ser humano la dimensión de ser libre, activo y seguro.

El juego es una actividad natural. Juegan todos los animales superiores. Todos los mamíferos juegan cuando son crías y está muy bien estudiada la función de supervivencia y aprendizaje para la adaptación al medio, que el juego de caza, persecución y lucha tiene en todos ellos.

En los seres humanos, también se da esta faceta natural del juego, pero muy pronto éste deja de ser estrictamente adaptativo y se convierte en un proceso simbólico de comunicación social.

Pero que aparezca la línea de desarrollo simbólico y cultural no significa que desaparezca la línea natural de aprendizaje. El dominio del cuerpo sobre el espacio. La regulación de las distancias adecuadas entre el niño y los otros, el reconocimiento psicomotor de su propio cuerpo, etc., son logros que se consiguen, en gran medida, a través de la acción libre y lúdica sobre el entorno inmediato en el que el niño vive.

Como veremos mas adelante la dimensión sensomotora no desaparece nunca y es un integrante básico de ésta.

La Escuela Infantil no debe olvidar que las primeras formas de conocer y dominar el entorno de los niños son los movimientos y las acciones espontáneas con los objetos, con las personas y con el entorno. Cuando el niño va a la Escuela Infantil está en pleno proceso de aprendizaje de su propia concepción de sí mismo como ser físico en un entorno concreto, y necesita del juego para continuar estos aprendizajes.

El juego, que ejercita de forma sencilla los movimientos y los contactos naturales, permite que el niño y la niña perciban el progreso en su dominio del espacio. A través de él, el niño logra el autodomínio y la precisión de movimientos que requiere para sentirse integrado en su medio a la vez que autónomo y libre en sus desplazamientos.

El juego psicomotor modela y regula la capacidad perceptiva del niño al verse capaz y libre de actuar en un medio, que reconoce como propio, porque sabe explorarlo a través de su movimiento.

Junto a esta línea de desarrollo natural, se produce, como decíamos antes, una línea sociocultural que introduce desde el principio a los niños y las niñas en el mundo de los símbolos y las formas mas sofisticadas de la cultura.

En esta línea se despliega el juego simbólico que incide de forma decisiva en el desarrollo de la incipiente capacidad representativa y mental. El juego, es una de las formas concretas en las que se despliega la función simbólica, que fue considerada por Piaget, como el ingreso de los niños y las niñas en el mundo de las ideas, en el mundo de la verdadera inteligencia humana.

La Escuela Infantil debe ser el lugar en el que la capacidad representativa se despliegue y progrese en todas sus posibilidades. El juego es, junto al lenguaje, la vía regia para ello.

El juego es una forma concreta de que los niños y las niñas comiencen a comprender las reglas que prescriben las actividades y los procesos humanos. Todo juego implica una forma particular de comportarse de los que están jugando, que caracteriza de forma definitiva al juego. Esta forma particular de comportamiento, va siendo aprendida desde el principio, como una norma de hacer y de decir que será el origen de la adquisición de las reglas sociales. La regla es el conjunto de normas internas de una actividad lúdica, que la define y diferencia de cualquier otra.

Estar jugando, participar en un juego, presupone atravesar la finísima línea divisoria que separa lo que no es juego de lo que sí lo es. Sin embargo, esto no significa que, necesariamente, los juegos sean todos fantasía y magia. Nada mas alejado de nuestra manera de ver este tema que la creencia,

muy extendida por lo demás, en que el juego infantil es lo contrario de lo real. Juego y realidad son, desde el comienzo de la vida, las dos hojas de una misma puerta que abre y cierra bien los mundos infantiles. El mundo de la fantasía infantil no es, como a veces se cree, un mundo hermético ni oscuro.

El juego, como cualquier otro ámbito del desarrollo, nace de la realidad que rodea al niño, de la cual toma sus elementos y nunca se aleja de ella más que lo preciso para volver a ella de nuevo, recrearla y enriquecerla. La loca fantasía de los niños pequeños no es tan loca ni tan fantástica. La loca fantasía se alimenta de la interesante y desconocida realidad y gracias a ella crece y se hace rica. Así pues, no creemos necesario separar dos mundos, el del juego y la realidad, para comprender la actividad lúdica.

JUEGO Y ACTIVIDAD SERIA

La teoría psicológica de Piaget, responsable, en gran parte, de la cultura educativa en la que ahora nos movemos, trató de explicar lo que era el juego en oposición al comportamiento “serio”. Era aquella una época aún muy racionalista en la que llamarle a las cosas por su nombre significaba haber logrado la definición y el concepto y esto se veía como garantía de comprensión y explicación. Si además se conseguía hacer una clasificación del asunto, una vez definido y caracterizado, se tenía la impresión de que se conocía profundamente el objeto de estudio. Esto pasó con la teoría de Piaget, que ha influido de forma decisiva en la consideración del juego como opuesto a la actividad normal o seria, que como sabemos, para Piaget era la fuente de todo progreso cognitivo.

Fue importante el esfuerzo explicativo de Piaget para describir la actividad lúdica, y su trabajo se ha convertido, para todos los que nos interesa el tema, en un modelo teórico con el que podemos estar o no de acuerdo, pero que resulta útil para aproximarse a esa línea divisoria que separa el juego de lo que no es.

Así que, desde ahora, queremos decir que nosotras mantenemos que no hay que confundir toda la actividad infantil con un juego, aunque aquella presente algunos rasgos característicos de éste, como la alegría, la automotivación, el placer por la acción, etc. Los niños, como los adultos, a veces están jugando y otras veces no lo están, aunque lo que estén haciendo les resulte divertido. Ellos son perfectamente conscientes de cuando están jugando y cuando no y nosotros, los adultos, en nuestra investigación sobre el juego infantil, deberíamos ser respetuosos y partir de que no todo acto infantil puede ser un juego ni todo acto serio está fuera de juego.

Los juegos infantiles pueden ser muy serios, en el sentido de exigir y provocar actitudes rigurosas en los niños, sin que por ello dejen de ser juegos.

EL JUEGO Y LOS INTERESES INFANTILES

Una parte importante de la potencialidad educativa del juego deriva de su naturaleza de actividad específicamente humana.

En los juegos siempre se hace algo que tiene interés y significado para el niño. Si pierde este interés la actividad deja de tener significado y el juego muere como tal.

Jugar, como charlar con los amigos, hacerse preguntas sencillas sobre la realidad que nos rodea, descansar, trabajar, visitar a la familia, ir de paseo, hacer las compras, arreglar el coche que se rompió, cuidar a los bebés etc., son actividades humanas que no hace falta explicar ni justificar: se hacen porque se tienen que hacer y no necesitan de una motivación extrínseca; están suficientemente justificadas por el deseo o la necesidad misma de actuar.

El juego, tiene la misma motivación y esto lo convierte en una poderosa herramienta de crecimiento y desarrollo personal. La escuela debería ser sensible a la naturaleza de estas actividades y permitir

que tuvieran cabida dentro del conjunto complejo de la vida escolar. Como muchas de ellas no pueden realizarse de forma realista dentro del marco espacio-temporal del centro educativo, una buena forma de realizarlas es a través del juego de representación de situaciones ficticias.

El concepto de actividad ha sido rescatado por Vygotski como un núcleo central para explicar la naturaleza sociocultural de muchos procesos psicológicos y especialmente el entramado de relaciones, sentimientos, percepciones y conocimientos que constituyen los microcontextos en los cuales se produce el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

La actividad es una acción que se realiza en un contexto concreto tanto físico y material como de relaciones interpersonales y que se caracteriza por tener una lógica de acción que implica una secuencia temporal, una actuación sobre objetos, materiales, conocimientos, etc., que finalmente tiene un efecto sobre los mismos. La actividad presenta la forma de un sistema en la medida en que muchos elementos se coordinan entre sí y constituyen un todo que está por encima del sumatorio de los mismos.

El entramado de relaciones interpersonales que rodea toda actividad humana le proporciona su sentido sociocultural. No se fabricaría pan si no es porque las personas encuentran que éste es un buen alimento. Aunque no se manifieste cada vez que se realiza una actividad su sentido humano, lo tiene; si no lo tuviera o su sentido fuera perverso (antihumano) de hecho repugnaría. Algunas actividades que tuvieron sentido en otra época histórica ahora lo tienen menos porque los avances tecnológicos y las nuevas costumbres ya no necesitan de hecho de esa actividad como parte fundamental para la vida. Así que hay actividades que tienen sólo un sentido lúdico y placentero, pero están tan bien incorporadas a los sistemas de vida que les damos pleno sentido cultural y espiritual. Son también de esta categoría las actividades de diversión y tiempo libre, o sencillamente artísticas y culturales.

El niño y la niña, con buen criterio, perciben la actividad incluida en un contexto de relaciones interpersonales que es lo que le da verdadero sentido a la acción. Por ejemplo, ir al colegio en principio no tendría ningún sentido para ellos si no es como la realización de una actividad que ya hacen sus hermanos, vecinos, amigos o conocidos, y de la que le hablan sus padres y familiares. Una actividad es una acción que tiene pleno sentido social y al que el niño le da pleno sentido personal. Toda actividad se acompaña de un discurso hablado que es más o menos específico y que se aprende participando en dicha acción. El discurso, que suele incluir diálogo entre los que intervienen, proporciona la justificación intelectual y socio-afectiva de lo que se hace. Este discurso proporciona el contexto conversacional que permite a los niños ir aprendiendo el sentido cultural de lo que hacen dicen y sienten las personas. Los niños están interesados en parecerse a los adultos con los que viven, por eso procuran aprender a hacer lo que ellos hacen y a decir lo que ellos dicen. Como muchas veces no les resulta posible participar de pleno derecho en las actividades de los mayores, reproducen en los juegos de forma simbólica lo que querrían hacer de forma real. Esto no significa que ésta sea la causa última de que los niños jueguen, como se creyó durante un tiempo, sino que es un buen motivo para jugar.

Toda actividad en la que un niño o niña juega, proporciona un campo de intereses que pueden ser explorados a través del juego. De hecho la mayoría de los temas a los que juegan los niños son extraídos del conjunto de actividades en las que se ve envuelto cotidianamente.

Muchas actividades requieren la presencia de determinados objetos y materiales, un espacio concreto y un tiempo determinado. Los niños también necesitan estos objetos, espacio y tiempo pero pueden conformarse con sustitutos de los verdaderos y sustituirlos por otros que se les parezcan en algo o que permitan que se desarrolle la actividad lúdica de manera que se salve lo fundamental de dicha acción. Esto es una suerte porque así con pocos recursos pueden reproducir múltiples actividades

a las que no tendrían acceso si verdaderamente fuera imprescindible contar con los elementos precisos de forma realista.

Por ejemplo, no es necesario que exista una verdadera tienda para que se pueda realizar la interesante y cotidiana actividad de comprar y vender ni disponer de un verdadero hospital para reproducir emociones, sentimientos y conocimientos relacionados con estar enfermo, ni disponer de un verdadero cohete para hacer un viaje espacial. El juego proporciona recursos suficientes para participar en muchas actividades sin un despliegue económico muy grande. Pero otras actividades no necesitan materiales ni objetos: son las que en la vida real tampoco los precisan.

Por ejemplo, si desde pequeño ha vivido en una familia que tiene la costumbre de visitar a los abuelos los fines de semana, la visita a los abuelos será para él lo que de verdad es “natural” hacer en una tarde de domingo. Si permitimos el juego libre y espontáneo entre los niños de la clase, aparecerán estos juegos de reproducción de actividades humanas que constituyen el gran banco de centros de interés de los que debemos partir en la intervención educativa. No es preciso montar una representación completa de cada una de estas actividades, sino potenciar y permitir que los niños las realicen de forma lúdica en los rincones de juego. Por todo lo cual, la organización espacial y temporal del aula y el centro debe ser flexible y permitir que los niños aporten en el día a día a través del juego sus temas de conversación y sus intereses cognitivos mediante los procedimientos que utilizan cuando están solos y se hacen propuestas de juego.

Para que una actividad se convierta en verdaderamente significativa para el sujeto, debe ser elegida o aceptada como un asunto personal. Un cierto nivel de elección convierte a la tarea en necesaria o deseada.

Tanto si se percibe como necesaria como si se percibe como deseada, se llega a considerar un asunto personal. La actividad que no se asume como una cosa personal se convierte en algo ajeno que enajena. Cuando la tarea no se presenta al respecto como algo deseado o necesario, sino impuesto y ajeno, no interesa, y, aunque se realice, no significará nada personal.

El juego, en cuanto actividad percibida como elegida, adquiere la fuerza necesaria para que el sujeto se implique en ella como cosa propia y subjetiva.

En el juego el sujeto “se juega” sus ideas, sus intereses y su motivación.

EL JUEGO Y LA AFECTIVIDAD INFANTIL

El juego es un factor de equilibrio emocional. Jugar proporciona a los niños y las niñas una gama de sensaciones y emociones personales que les resultan benéficas.

Es difícil de explicar exactamente por qué; sin embargo es razonable pensar que el placer de la autoelección y de la actividad libremente realizada sea un factor de satisfacción, de emociones y sentimientos positivos.

Las experiencias de juego con los padres, hermanos o amigos que se guardan en la memoria desde el principio de la vida, constituyen una historia de placer y autosuficiencia que permiten asociar juego-felicidad y juego-alegría.

Sobre esta historia personal no es de extrañar que los niños relacionen el juego con estados de bienestar emocional y con momentos de comunicación afectiva con sus seres queridos.

Esto ha dado lugar a elaboradas construcciones teóricas sobre la relación entre el juego infantil y el desarrollo de la vida emocional y afectiva. Sobre todo el psicoanálisis ha desplegado un conjunto amplio de tesis sobre el mismo: algunas de ellas son sensatas y otras ampliamente especulativas.

Desde nuestro punto de vista la participación constante del niño con los adultos en situaciones

interactivas y de comunicación, en actividades eminentemente lúdicas es la que fue creando en los niños una línea de conciencia sobre el juego, que lo convirtió en un escenario privilegiado para la satisfacción y la autocomplacencia.

Muchas emociones como la tolerancia, la alegría del hallazgo. La satisfacción del logro, el aplauso de los demás. La sorpresa, etc., son practicadas por los niños en sus experiencias con los adultos y con otros niños.

El estado emocional se aprende de forma mimética. Basta que la madre o el adulto conocido sonría al niño para que éste se contagie de esta emoción.

El juego es una caja de emociones positivas que el niño aprende desde que comienza a participar en situaciones y experiencias lúdicas con sus cuidadores. La fuerza de estos aprendizajes emocionales permanece durante toda la vida contribuyendo junto con otros procesos, a formar lo que se suele conocer como el carácter de las personas.

Ser alegre, sentir la alegría y la satisfacción al participar en situaciones sociales, es una capacidad que está incipientemente desarrollada cuando el niño y la niña llegan a la Escuela Infantil, pero es necesario que esta línea de desarrollo no se apague sino que, por el contrario, el centro le ofrezca un número importante de situaciones diarias en los que pueden practicar la alegría y desplegar un estado emocional de plena satisfacción social y personal.

Los juegos son marcos de interacción que de suyo provocan estas emociones y podrían, por tanto, ser escenarios de desarrollo de las buenas relaciones personales, la comunicación y la comprensión social en un clima de emociones positivas.

Esto no quiere decir que el juego sea, en estas edades, un paraíso de felicidad; abundantes conflictos personales se harán presentes en los escenarios lúdicos: sin embargo la resolución de conflictos interpersonales es una vía importante para la maduración afectiva y el progresivo equilibrio de las emociones, y la madurez emocional es una de las finalidades de la educación.

Cuando la vida cotidiana está llena de momentos de trabajo y esfuerzo, vacía de relaciones personales y de momentos de ocio, se resiente y el carácter progresivamente se hace adusto, rígido y triste.

Los niños necesitan ser felices, así como necesitan comer y dormir: buscar la felicidad cotidiana de los niños en estas edades es una forma decisiva de que la educación produzca el desarrollo que esperamos.

El juego es la actividad placentera por excelencia. Así pues, podía ser el medio de educar para la felicidad y las buenas relaciones afectivas.

1.4. CLASES DE JUEGOS

Conviene tener presente alguna clasificación de los juegos infantiles: un cierto ordenamiento entre los distintos tipos de juego nos permite tener una idea global sobre la importancia y potencialidad educativa de esta actividad infantil.

Una clasificación que tiene gran prestigio teórico es la de Piaget (1945) y aunque no tiene una utilidad práctica directa en la actividad educativa, es importante tenerla presente como “paradigma” psicológico. ¿Por qué como paradigma psicológico? Porque el análisis que hace Piaget de la naturaleza psicológica de los juegos es fundamental. Queremos decir con esto que la descripción que hace Piaget sobre cómo cambian (con la edad y el desarrollo) los juegos infantiles implica la descripción de cómo cambia el niño a lo largo de la infancia.

Se trata del cambio que Piaget consideró inherente a la estructura de la inteligencia, a la que otorgó

categoría de capacidad global para adaptarse al medio y transformarlo.

La inteligencia fue para Piaget una forma de explicar la naturaleza humana y su capacidad para transformarse a sí misma. Cuando Piaget piensa en el papel del juego dentro del sistema de desarrollo que él establece, describe las formas que adquieren los juegos espontáneos y los identifica con las formas que adquieren las capacidades infantiles.

Por ejemplo, cuando aceptamos que hay tres clases de juego, el senso-motor, el simbólico y el reglado, no nos estamos refiriendo a juegos concretos, aunque podríamos señalar buenos prototipos de la clase “sensoriomotora” como es el juego de buscar objetos escondidos, o las construcciones de torres, o las montañas de arenas, etc.; nos estamos refiriendo a una gama muy amplia de actividades de juego que implican la puesta en acción de la capacidad de los niños de construir y operar desde los estímulos que en él provoca el entorno físico, los objetos y su propio cuerpo, elaborando respuestas complejas de carácter motórico-manipulativo, esto es, utilizando sus manos, sus pies, su cuerpo en general.

Una gama amplia de juegos espontáneos son sensomotores. La conceptualización teórica de Piaget nos permite estar seguros de que cuando el niño realiza estos juegos está en el buen camino para que su desarrollo natural se encuentre felizmente con el aprendizaje.

La segunda gran categoría dentro de la clasificación piagetiana es el juego simbólico y en él se incluirían todas las actividades representativas que se realizan dentro de un marco no estrictamente serio o de comportamiento acomodaticio

“Hoy han traído a la escuela una dotación para la clase de nueva creación, mobiliarios, juegos y materiales de apoyo didáctico. De forma intuitiva hemos ido separando aquellos materiales que hemos creído que son de uso más inmediato de los que no lo son, debatiendo entre lo que creemos que pueden hacer o no.

Queremos procurar que el ambiente sea adecuado para cada edad y proporcionarles un amplio abanico de posibilidades.

Unos pueden estar tranquilos dibujando o mirando cuentos mientras otros preferirán jugar con los tacos de construcciones o con muñecas. Sin embargo hay algo que me parece tan importante como el disponer de todos estos materiales: es el conseguir el ambiente adecuado para que el juego se produzca, un clima relajado, acceso fácil a los materiales, disposición espacial bien delimitada, normas que sean respetadas, etc. En ese empeño tendremos que trabajar tanto a nivel de equipo como con los niños cuando éstos vengan.

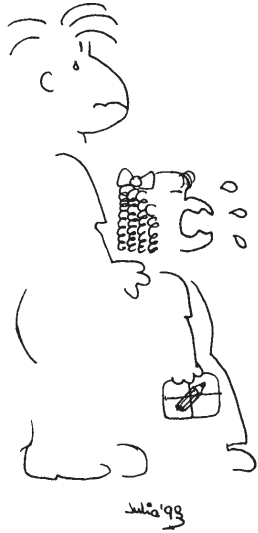
Ahora, viendo este material y la ilusión con la que los clasificamos y ordenamos, tengo la impresión de que los niños y niñas van a venir pronto, pero aún no tenemos noticias del nuevo compañero o compañera que tiene que llegar. Esperemos que llegue antes que los pequeños”

Loli Díaz, del diario de clase

Son juegos simbólicos todas las imitaciones de movimientos acciones o actividades que los niños y niñas realizan sin ánimo de ajustar mucho su acción a la realidad.

Como sabemos, para Piaget, el juego se diferencia de la actividad seria porque en él los niños y las

niñas no se preocupan mucho de que lo que hacen sea exactamente lo que se espera de ellos y lo que deben hacer.



En los juegos los niños se relajan y se olvidan de la necesidad de ajustar su acción o su verbalización a lo que la situación les requiere. Un ejemplo de esto sería cuando, jugando en el baño con agua, un palo es considerado un barco o cuando una muñeca es enviada a la cama porque va a dormir.

Cientos de actividades que los niños y niñas realizan entre tres y seis años son actividades simbólicas de carácter lúdico. Todas ellas darán muestra de la potente función de representación mental de la que nuestros niños y niñas disponen y que los convierte en buenísimos aprendices de todo cuanto les queramos enseñar; sin embargo para Piaget el juego simbólico es más una dimensión de expresión que un instrumento de aprendizaje.

Una última clase de juegos, siguiendo el modelo teórico de Piaget es el juego de reglas, que fue el único que él considero de naturaleza social.

Las reglas de una actividad son en sentido estricto las que regulan dicha actividad. Para Piaget las reglas de los juegos se refieren en cambio al concepto de necesidad interna que tiene todo proceso mental. Así considerara que hasta que los niños y las niñas no son capaces de pensar en forma lógica y operar razonadamente, no podrán, en sentido estricto, hacer y comprender los juegos de reglas que les enseñan sus compañeros.

No estamos muy de acuerdo con esta idea que hace depender la inclusión de los niños en actividades de juego complejas e interesantes, de la capacidad de razonamiento.

Por el contrario creemos que los niños se pueden incluir y de hecho así lo hacen en juegos ricos e interesantes, sin dominar completamente sus normas y reglas y que la inclusión en ellos les ayuda en el progreso de sus capacidades tanto mentales como en su habilidades físicas y motoras.

La clasificación de los juegos que Piaget propone es muy interesante como esquema teórico que relaciona el juego y el desarrollo cognitivo, brindándonos sugerencias explicativas para comprender la actuación de los niños dentro de los juegos, pero no es muy práctica para analizar la relación entre el juego, el desarrollo y el aprendizaje.

RESUMEN CAPÍTULO 1

En éste capítulo hemos intentado analizar cómo los cambios sociales han influido notablemente en la apertura de la escuela hasta las primeras edades convirtiéndose en un lugar que va más allá de la “guardería” y transformándose con la ayuda de la familia, en un lugar para el desarrollo integral de los niños.

Hemos visto cómo el juego es la actividad que domina toda esta etapa y que cada edad se caracteriza por juegos diferentes, sensoriomotores, simbólicos y de reglas y que, a partir del juego, los niños pueden aprender, transmitirse conocimientos, relacionarse, enriquecer su vocabulario y estructurar su pensamiento, por todo eso, la escuela debe darle cabida como una estrategia de crecimiento personal.

También hemos hecho un repaso a las teorías de Piaget sobre la clasificación de los juegos y sobre la diferencia con lo que no es juego o actividad seria.



Menú
principal



Índice
del libro



Menú de
ayuda

2. EL JUEGO Y EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL



2.1. APRENDER EN LA ESCUELA

Como hemos visto en el capítulo anterior la escuela es la institución en la que nuestra sociedad delega la función de educar a los niños y niñas. Tiene el encargo de ayudarles a asimilar la experiencia colectiva organizada culturalmente y a desarrollar las capacidades y competencias que permitan su participación activa y responsable en la vida social.

La escuela tiene la obligación de hacer explícitas sus intenciones para que puedan ser discutidas

públicamente y consensuadas con los otros agentes sociales que comparten la responsabilidad educativa -sobre todo los padres- y tiene que planificar sistemáticamente y someter a revisión su forma de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Proyecto Curricular puede entenderse como la explicitación de las intenciones de una determinada comunidad educativa y la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje destinado a desarrollar dichas intenciones. Se han de especificar las capacidades de los alumnos y alumnas a cuyo desarrollo se pretende contribuir, los aspectos y elementos de la cultura que se cree imprescindible que aquellos incorporen y, sobre todo, el tipo de actividades a través de las cuales se piensa instrumentar su aprendizaje y evaluar todo el proceso.

“Por fin, esta mañana ha llegado nuestro nuevo compañero. Se llama Andrés y viene del preescolar del otro colegio en el que ha estado trabajando durante cinco años.

Hoy, por lo tanto, celebramos nuestra primera reunión de equipo al completo y de una manera mas formal. Además de Andrés, estamos Paco, Toñi, María y yo.

María quiere tener la clase de los más pequeños, para lo cual Andrés no pone ningún problema; así es que Paco y él se repartirán a los de cuatro años y yo seguiré con el mismo grupo que tuve el año pasado y que ahora tiene cinco años.

Parece que llegar al primer acuerdo no ha sido difícil.

M. ¿Por dónde empezamos?

A. A mí me gustaría que me hablarais un poco sobre como lleváis aquí las clases, vuestras ideas y todas “esas cosas”.

P. También, tenemos este año un asunto gordo. Hay que elaborar el proyecto de ciclo. ¡Yo no tengo ni idea!

T. En realidad las dos cosas son la misma. Nuestra idea y nuestra metodología pertenecen a ese proyecto que tenemos que hacer. Sin embargo tenemos muchas dudas sobre nuestro trabajo y yo espero que nos aclaremos algo cuando empecemos a hacerlo.

M. Sí, porque yo no estoy muy segura sobre si lo que hacemos ahora es mejor que lo que se hacía antes.

P. Ni sabe qué tipo de actividades son las más adecuadas en cada edad.

T. Una pregunta que siempre me hago es ¿por qué unas veces se produce un aprendizaje y otras no? ¿Cómo se sabe si han aprendido realmente? ¡Uff! Difícil, ¿no?”

Loli Díaz, del diario de reuniones

La exigencia de consensuar y hacer públicas las intenciones educativas y la planificación del proceso de enseñanza -aprendizaje es bastante reciente y responde a la toma de conciencia de la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica para poder cambiarla e introducir posibles mejoras. Esta

toma de conciencia se puede convertir en un logro histórico que puede contribuir poderosamente al desarrollo profesional de los educadores.



A medida que los Estados han ido asumiendo la responsabilidad de ocuparse de la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas y han ido generalizando la “escolarización” obligatoria, se ha ido consolidando y reproduciendo toda una cultura escolar, que todavía hoy impregna nuestro Sistema Educativo y llega incluso a los Centros de Educación Infantil.

Esta “cultura” ha ido cristalizando en torno a unas formas de actividad peculiares, supuestamente destinadas a promover el aprendizaje de unos contenidos prefijados por la tradición, las llamadas “tareas escolares”. La repetición secular de un mismo tipo de tareas ha ido generando unas formas de pensar y de sentir, no reflexivas, que se adecuará a las teorías de actividad habituales y las justifican, un tipo de relaciones de comunicación y, sobre todo, una estructura de poder, que tienden a perpetuarlas. También han ido configurándose, en adecuación al tipo de tarea escolar predominante, unas determinadas formas de organización -del espacio, del tiempo, de los recursos disponibles, de los distintos grupos que participan en la escuela...

Los profesionales de la educación también hemos vivido, como alumnos que fuimos, dentro de esa “cultura escolar” y, muy probablemente, interiorizamos en aquel momento las formas de pensar, de actuar e incluso de sentir que le son propias. Por esta razón, al enfrentarnos a nuestra tarea de enseñar y recurrir al bagaje que nuestra propia experiencia nos ha dejado, tendemos casi inevitablemente a reproducir los modelos de enseñanza y aprendizaje que vivimos en el pasado y a admitir las condiciones organizativas que nos encontramos ya establecidas como las únicas posibles, colaborando así a la perpetuación del sistema.

La Educación Infantil puede ser un espacio profesional muy adecuado para revisar críticamente y “depurar” las tareas escolares tradicionales. Se trata de un nivel en el que la oferta educativa, aunque lentamente, se está ampliando y que, sin embargo, no tiene carácter obligatorio. Los educadores se pueden sentir, por lo tanto, menos apremiados por la presión del currículum prescrito.

Por otra parte, la experiencia nos demuestra que muchas de las tareas típicamente escolares

fracasan rotundamente con los niños y niñas pequeños. El Sistema Educativo ha ido generalizándose progresivamente “hacia abajo”, es decir, se ha ido ampliando la oferta educativa a edades cada vez mas tempranas. La estructura de las tareas escolares ha ido reproduciéndose en el mismo sentido. Tareas que fueron disertadas en un momento histórico determinado para alumnos que estaban casi en el umbral de la vida adulta -de ahí la preponderancia del código verbal como sistema de comunicación- han ido imponiéndose a alumnos cada vez mas jóvenes. Además estas tareas fueron pensadas de acuerdo con unas preconcepciones que hoy resultan anacrónicas.

Este tipo de tareas difícilmente puede resultar adecuado para los niños y niñas de Educación Infantil, que ni utilizan todavía el código verbal como sistema prioritario de comunicación, ni responden a los parámetros que se tema de la infancia en épocas anteriores.

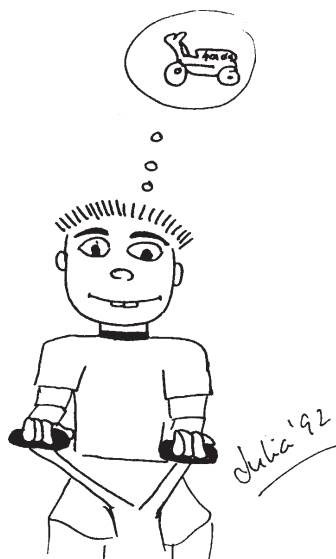
Puesto que en esta etapa educativa se requiere, al menos, un trabajo de reajuste de las tareas escolares heredadas de la tradición ¿por qué no emplear mejor nuestro esfuerzo y, en vez de empeñarlo en una adaptación mimética de éstas, utilizarlo para realizar una revisión mas crítica de la actividad escolar y para disertar situaciones de aprendizaje más concretas, mas acordes con los supuestos teóricos que hoy se preconizan y más creativas?

La realización del Proyecto de Centro puede ser un buen momento para abordar esta revisión de la actividad escolar desde unos supuestos teóricos previamente explicitados y consensuados. Con este trabajo queremos ofrecer nuestra ayuda a los profesionales de la Educación Infantil que quieran acometer una tarea semejante.

Con esta intención nos proponemos esclarecer el lugar que la actividad lúdica puede ocupar dentro del contexto escolar. Vamos a intentar deshacer el malentendido que existe entre el juego y las tareas escolares y a establecer cómo desde el juego también se puede abordar el currículum que se pretende desarrollar.

2.2. JUGAR EN LA ESCUELA

A veces, el predominio de las tareas tradicionales hace muy difícil que en el ámbito de lo escolar se puedan introducir otras actividades de aprendizaje diferentes, entre las cuales podría estar el juego. Por razones obvias, todas las formas de organización -del espacio, del tiempo, de los grupos...- han ido cristalizando a lo largo de los años en torno a las tareas habituales y constituyen en la actualidad un armazón difícil de soslayar, destinado a favorecer el tipo de actividad para el que fueron diseñados y, por tanto, mas bien refractario a la posibilidad de jugar.



“Los primeros días de la estancia de Andrés con nosotros está convirtiéndose en un revulsivo que nos hace reflexionar continuamente sobre lo que hacemos.

Cuando le hemos enseñando nuestras clases, le hemos notado cierta extrañeza en su cara.

P. ¿Qué te ha parecido?

A. Bien...

T. Te he notado un poco pensativo. Quizás quieras preguntarnos algo.

A. Sí es cierto, las clases me han parecido un poco desordenadas. No estoy seguro si es falta de orden, pero no están organizadas como yo estoy acostumbrado a ver. Sus preguntas se dirigían sobre todo a la efectividad de esta nueva forma de trabajo.

A. No veo una disposición clara de las sillas y las mesas donde los niños y niñas se sienten a trabajar.

M. Con esta disposición favorecemos las relaciones y el juego y facilitamos el aprendizaje.

A. Entiendo lo de las relaciones y también que jueguen, pero, ¿dónde aprenden? ¿Por qué no juegan en otro sitio en vez de las clases?

T. En las clases podemos observarlos mejor, ayudarles o facilitarles algún recurso.

A. Pero si cada uno juega a una cosa, debe haber mucho descontrol y no se si alguien podrá ayudar a todos a la vez.

P. Toda esta organización es un poco complicada y difícil de entender. A mí también me cuesta a veces, pero creo que es muy interesante.

Loli Díaz, del diario de reuniones

De los espacios escolares sólo el patio exterior -a veces de dimensiones muy reducidas- está pensando para que se pueda jugar. Paradójicamente, trata de un espacio vacío, sin recursos específicos para que los niños y niñas desarrollen sus posibles iniciativas e intereses. El resto de los espacios, sobre todo los interiores, están diseñados y acondicionados para la realización de tareas escolares, sobre todo de “lápiz y papel”. De ahí la profusión de mesas y sillas que invaden habitualmente casi todo el espacio disponible.

En cuanto al tiempo, normalmente está marcado por unas pautas externas a la propia actividad escolar, que se repiten inexorablemente todos los días a la misma hora -entrada y salida de la escuela, inicio y final del recreo, rutinas cotidianas... Estas pautas, a fuerza de repetirse, pueden llegar a estar bien avenidas con una secuencia de tareas netamente delimitadas, pero nunca lo conseguirán con la actividad lúdica, pues el desarrollo de ésta no puede ser nunca marcado desde pautas externas a ella.

De la misma manera, la forma de agrupación habitual de los alumnos -un grupo grande de alumnos por cada una de las aulas- es la idónea para la realización individual y simultánea de tareas homogéneas. Pero resulta injustificada si se quiere propiciar una actividad lúdica que, en estas edades, tiene que realizarse en grupos muy pequeños, porque el nivel de desarrollo de los niños y

niñas no les permite asumir la complejidad organizativa que supone compartir un mismo juego con un número mayor de participantes.



El juego ha ocupado tradicionalmente una posición “marginal” en el contexto escolar. Los niños y las niñas han jugado siempre, pero en espacios exteriores, en horarios de recreo o “extraescolares” y de forma no planificada -por esta razón los profesores no se han preocupado ni de la forma de agrupación idónea ni de los recursos apropiados para jugar-. En términos actuales, podríamos decir que el juego se ha concebido y ha estado presente en la escuela como algo extraño al currículum.

Sin embargo, a impulsos de la voluntad de innovación y cambio educativos, se han aprovechado los resquicios y las grietas del Sistema Educativo para ir infiltrando el juego en el ámbito curricular. Por ejemplo, se ha empezado a utilizar como estrategia didáctica el juego para abordar contenidos en los que otros métodos suelen fracasar, como el lenguaje o las matemáticas... o con niños y niñas que se resisten a realizar otro tipo de actividad, como los que tienen dificultades de aprendizaje o son todavía muy pequeños.

A pesar de que existen experiencias pioneras en este sentido, el juego se enfrenta a serias dificultades para generalizarse como método de aprendizaje escolar. Sigue viéndose como un elemento “extraño” dentro de la escuela y en pugna con la cultura escolar.

Esta presencia peculiar del juego en el currículum debiera hacernos reflexionar. ¿Por qué se espera que el juego no fracase precisamente donde han fracasado las tareas escolares habituales?. Probablemente la decisión de utilizar el juego como recurso de aprendizaje no sea en muchos casos resultado de una reflexión premeditada sino de una confianza intuitiva. Pero no por ser intuitiva la confianza tiene que ser ciega. Así pues, en el intento de obtener argumentos que contribuyan a sostenerla, vamos a analizar comparativamente el juego y las tareas escolares tradicionales desde una óptica constructivista.

2.3. LAS DIFICULTADES ESCOLARES

¿Por qué fracasan las tareas escolares tradicionales con los niños y niñas de Educación Infantil?. Reflexionar sobre esta pregunta podría ayudarnos a descubrir qué condiciones requiere una actividad para contribuir al aprendizaje de manera efectiva.

Precisamente porque el fracaso de las tareas escolares tradicionales es más rotundo cuanto más pequeños son los posibles aprendices, se ha llegado a poner de manifiesto algo que resulta obvio en cualquier parte excepto en el ámbito escolar: nadie puede llevar a cabo satisfactoriamente una actividad que para él carece de sentido.

Las tareas escolares fracasan muchas veces por carecer de sentido para los niños y niñas que tienen que realizarlas. Este fracaso puede enmascarse en el caso de los mayores, en la medida en que son capaces de someterse a cualquier quehacer, por incomprensible que resulte, movidos por la presión del logro del éxito escolar. Pero resulta contundente en los niños y niñas más pequeños, todavía invulnerables a esa presión.



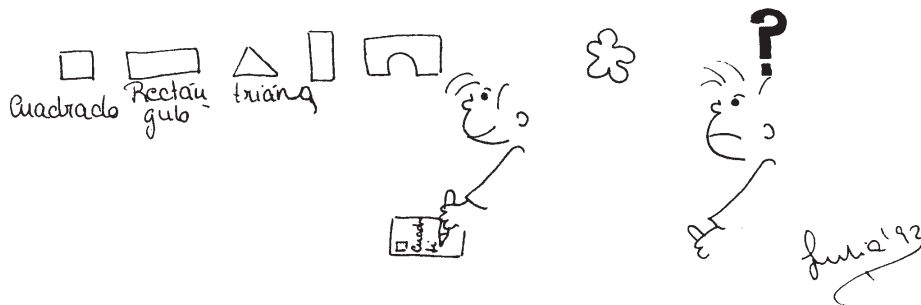
“Las primeras preguntas de Andrés, así como nuestras dudas, han quedado flotando en el aire en busca de respuestas válidas que nos permitan asegurarnos que no estamos equivocados y que den contestación al pensamiento de nuestro compañero:

Andrés: “Yo dudo que este sistema de espacios diferentes en una clase, sea mejor que el sistema tradicional en el que el maestro o la maestra trabaja en un único espacio con todos los niños y niñas a la vez. Comprendo que no tienen que estar siempre, sentados escribiendo, que hay que hacer otro tipo de actividades, pero siempre dentro de un orden que se respete y que tengan un sitio para que puedan realizar las actividades normales de una escuela”.

Sin duda el tema del juego en la escuela será un punto de encuentro y de debate. Las respuestas tardarán en llegar, a veces, pero confío en que durante el tiempo de elaboración del proyecto, encontremos muchas entre todos.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

Son tareas que, aunque tengan sentido para el profesor que las ha planificado, pueden ser vividas como absurdas y rutinarias por sus protagonistas. Son realizadas a demanda del profesor y, además, reguladas por éste de acuerdo con unas pautas que se establecen en la creencia de que son las malas y convenientes para canalizar el proceso de aprendizaje. En la medida en que el esquema de acción a seguir es impuesto, quienes tienen que ejecutarlo pueden vivirlo como algo ajeno a su iniciativa y desligado totalmente de los esquemas que utilizan para actuar en su vida cotidiana.



Desde los presupuestos constructivistas, el aprendizaje se produce cuando un conocimiento nuevo se integra en los esquemas de conocimiento previos y llega incluso a modificarlos. Para que esto suceda, el alumno tiene que ser capaz de atribuir un sentido o un significado a los conocimientos nuevos, estableciendo relaciones entre estos y los anteriores.

Este presupuesto teórico nos ha sido presentado a veces en una versión “light”, aplicado exclusivamente al ámbito de las estructuras conceptuales y reducido a la necesidad de establecer nexos entre los conceptos que se presentan en el aula para ser aprendidos y los previamente adquiridos, sin especificar a través de qué tipo de experiencia se adquirieron estos.

La experiencia con los niños más pequeños ha puesto en evidencia que esta versión del aprendizaje significativo resulta insuficiente, al menos en la Educación Infantil. No da cuenta de todas las condiciones que requiere una situación para facilitar la asimilación de nuevos contenidos.

Si aceptamos que el aprendizaje escolar tiene que contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas para que estos puedan insertarse de forma activa y responsable en la vida social, como se dice en los preámbulos de todos los documentos curriculares al uso, el conocimiento que se adquiere en la escuela tiene que ser útil para la vida cotidiana.

Esto no se consigue sólo relacionando los nuevos contenidos que se han presentado en el aula con conocimientos anteriores. Si estos son conocimientos adquiridos también en la escuela, la cadena de conocimientos relacionados significativamente entre sí puede proseguir indefinidamente sin que esto tenga ninguna repercusión en la forma de interpretar e intervenir en la realidad que nos rodea. La funcionalidad del conocimiento escolar puede quedar reducida al propio ámbito de la escuela. Éste podría servir sólo para que los alumnos y alumnas sobrevivan en la propia cultura escolar e incluso lleguen a tener éxito dentro de ella.

Lo que hace que el conocimiento adquirido en la escuela les sea útil para la vida social es que consiga movilizar los esquemas previos que han ido elaborando a través de la experiencia en el contexto cultural en el que crecen y que, por lo tanto, son los que utilizan habitualmente para desenvolverse en la vida cotidiana.

Si se pretende conseguir esto, es necesario tener en cuenta el “formato” de la actividad de aprendizaje. Si los nuevos contenidos a aprender se presentan “empaquetados” en estructuras de actividad que resultan extrañas y carentes de sentido para quienes tienen que ejecutarlas, difícilmente

se pueden movilizar los esquemas elaborados en la experiencia espontánea. Para que esto suceda la actividad de aprendizaje tiene que tener sentido y ser asumida intencionalmente por quienes tienen que realizarla.

Si aceptamos que cualquier práctica social solo adquiere intencionalidad y sentido en el contexto de la cultura, la estructura de las actividades disertadas para facilitar el aprendizaje de los niños y las niñas no debe ser ajena a las formas de proceder habituales en dicho contexto.

Mientras que las tareas escolares suelen tener una estructura estándar y genérica, que probablemente les resulte arbitraria, el “formato” del juego del que ya hablaremos más tarde, les resulta familiar y fácil de asumir intencionalmente, pues forma parte de cualquier tradición cultural en la que puedan estar inmersos. Quizás esto pueda explicar por que el juego puede ser un buen instrumento de aprendizaje allí donde otro tipo de actividades más específicamente escolares han fracasado.

Las tareas escolares, como dijimos antes, son disertadas y reguladas por el profesor en la creencia de que son las más apropiadas para que los alumnos aprendan. Probablemente esa creencia está sostenida por la propia cultura escolar. Muchas veces se trata de pautas que han venido repitiéndose de generación en generación y de forma generalizada, con lo cual han llegado a cobrar, a los ojos de muchos, el valor de históricas y transculturales. Resulta difícil dudar de su potencialidad educativa.

Sin embargo, a los niños y las niñas la estructura de estas tareas puede resultarles arbitraria y muy ajena a las propias intenciones, si no le encuentran ningún parecido con la estructura de las prácticas sociales en las que participan habitualmente dentro de la cultura en la que viven. Difícilmente pueden tomar la iniciativa en unas tareas cuyo sentido se les escapa. Y, sin tomar la iniciativa, los esquemas de acción a seguir sólo se pueden ejecutar de una forma mecánica, refractaria a cualquier modificación y, por lo tanto, también a cualquier aprendizaje significativo.

Si aceptamos que cualquier contenido queda de alguna manera ligado al contexto en el que se ha aprendido, podemos explicarnos el porque de las características que presentan en muchos casos los contenidos escolares.

La estructura de las tareas escolares está siempre supeditada a los contenidos que se quieren enseñar. Cuando un profesor planifica la actividad a desarrollar, generalmente piensa de forma prioritaria en los contenidos. Las tareas escolares muchas veces son sólo el “armazón” en el que tradicionalmente se han venido presentando en el aula unos determinados contenidos y al que se recurre reiteradamente en la creencia de que se ajusta a la naturaleza específica de los contenidos en cuestión, sin discutir su validez. Por ejemplo, es frecuente que las actividades destinadas a desarrollar el lenguaje verbal se inicien con un “relato” del profesor -lectura de un cuento, narración de un hecho, descripción de una situación... seguido de preguntas abiertas, dirigidas a los niños con la intención de que estos respondan de acuerdo con lo tratado anteriormente. Mientras que las actividades destinadas a desarrollar las capacidades lógicas suelen requerir la manipulación de materiales específicos, de acuerdo con unas pautas bastante regladas que se hacen conocer a los niños de antemano. En cualquier caso el profesor tienen previsto el esquema de acción a seguir e intenta que el proceso de actividad se ajuste lo más posible a ese esquema.

En la medida que los alumnos y alumnas realicen las tareas a demanda del profesor y segundas pautas que él establece, los contenidos se incorporarán de forma pasiva y rígida. Resultan así contenidos cerrados e inamovibles bajo el pretexto de su supuesto valor universal, que se archivan en la memoria de forma compartimentada y cuya utilidad se reduce, por estar desligados de los esquemas de conocimiento que se utilizan en la vida cotidiana, a ser reproducidos con la mayor exactitud posible cuando el profesor lo demande.

También pueden resultar arbitrarias para los niños las formas de instrumentación simbólica utilizadas habitualmente para presentar en el aula las tareas a realizar y los contenidos a aprender. Como hemos visto, las tareas escolares han ido generalizándose al mismo tiempo que se ampliaba el Sistema Educativo y se han ido alejando cada vez más de la realidad vivida.

Se han convertido en actividades “vicarias”, en las que lo real ha sido sustituido por referentes simbólicos, sobre todo verbales y gráficos, cada vez más distantes del entorno en el que tiene lugar la experiencia cotidiana. Un ejemplo muy ilustrativo puede ser la forma en que generalmente se presentan en el aula los números. Cada uno de ellos -el uno, el dos, el tres... - suele ser presentado por separado de los demás. en actividades consecutivas pero distantes en el tiempo, y a través de su signo gráfico convencional. Ante los ojos infantiles el signo puede confundirse con lo real y atribuírsele una entidad “cuasi” física e independiente de los demás. Una forma bastante sinuosa para llegar a hacerles comprender que los sistemas numéricos -no cada uno de los números por separado- son una invención cultural para organizar cuantitativamente la realidad: que el sistema que nosotros utilizamos con mas frecuencia -el sistema numérico decimal- es sólo una de las formas posibles de organización; que cada cultura ha utilizado un código distinto para simbolizar gráficamente el mismo sistema de numeración y que el habitual entre nosotros no es creación nuestra sino herencia de la cultura árabe.

Los códigos típicamente escolares se utilizan de forma estandarizada, se “trasplantan” de unos grupos a otros sin cuestionarse su validez. Se olvida que cada grupo sociocultural tiene una forma de representarse la realidad en la que vive, unos sistemas de simbolización peculiares e incluso una manera propia de usar los códigos convencionales. Al margen de esas formas de representación y simbolización ningún contenido puede resultar significativo para ellos.

La cultura que cada alumno y alumna ha ido adquiriendo a lo largo de la experiencia en la comunidad en la que vive, actúa como filtro selectivo que les impide muchas veces entender las formas de instrumentación de las tareas y contenidos escolares y adaptarse a las rutinas de aprendizaje habituales. Y en la medida que no lo consiguen, están condenados de antemano al fracaso escolar.

2.4. APRENDER JUGANDO

Si se quiere evitar el fracaso de las actividades de aprendizaje escolar, éstas no pueden ser disertadas de forma general ni al margen de los estilos de comprensión y representación propios de la cultura en la que viven los niños y las niñas. Se han de tener en cuenta las prácticas sociales y las formas simbólicas propias de cada contexto cultural.

El conocimiento se adquiere progresivamente a través del uso de lo que se sabe en situaciones nuevas; es decir, poniendo en juego no sólo un determinado conjunto de conocimientos previos sino también unas competencias elaboradas a lo largo de la experiencia anteriormente vivida. El grado de dificultad de las situaciones nuevas con las que se tienen que enfrentar los niños y las niñas tiene que ser suficiente para suponerles un cierto desafío pero no tan alto que les resulte imposible su abordaje.

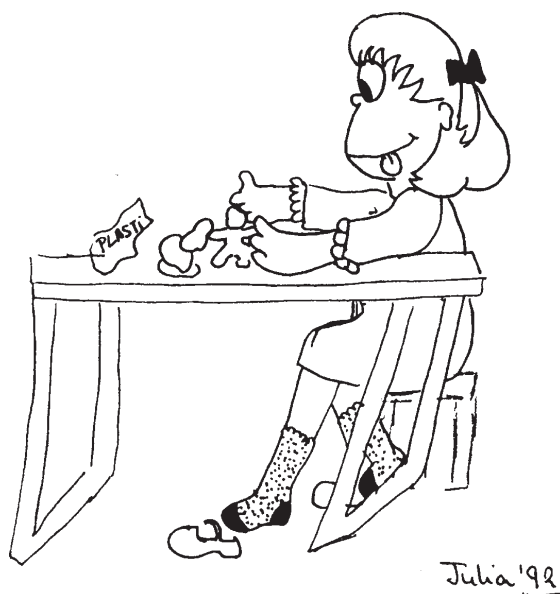
“Durante estas primeras reuniones de equipo, y para dar contestación a algunas preguntas acerca del juego y su valor educativo en nuestras clases, tenemos que echar mano de las observaciones que hemos hecho en años anteriores cuando los niños estaban jugando.

En algunas de estas observaciones que irán apareciendo en este capítulo encontraréis muchos casos de negociaciones entre los niños y niñas, tratando de llegar a un acuerdo sobre el mismo hecho del juego, o sobre el uso de objetos, o conceptos. Ahí es donde se produce un intercambio de conocimientos que nosotros entendemos de gran valor educativo.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

Las competencias psicológicas, sean cognitivas o afectivas, también son resultado del aprendizaje previo. Al interactuar con el medio en el que se vive no sólo se adquieren nuevos conocimientos, sino que también va teniendo lugar una apropiación reconstrucción interna de las formas de actividad socialmente compartida que son propias de una determinada cultura y de los instrumentos de mediación simbólica usuales en ella.

Por lo tanto cualquier situación de aprendizaje escolar, si no se quiere correr el riesgo de conducir al fracaso a quienes tienen que aprender, debe inscribirse en el marco de las formas de actividad de representación habituales en la comunidad en la que se vive. Esto no significa que se le impida a los niños y niñas la adquisición de las formas simbólicas necesarias para acceder a un mundo cultural más amplio que el del grupo social de pertenencia. Por el contrario, al tomar como punto de partida las competencias específicas que han desarrollado previamente en su propio contexto cultural, se les facilita el que puedan ir ampliando y enriqueciendo éstas, sin que el proceso de aprendizaje suponga en ningún momento un rechazo o una renuncia a las peculiaridades que configuran su identidad social.





El juego, precisamente por ser una práctica social habitual en cualquier cultura, constituye un formato muy adecuado para el aprendizaje. Quizás ésta es la razón que ha asegurado su pervivencia casi inalterable a lo largo de generaciones y generaciones.

Los posibles contenidos a aprender se presentan inscritos en una forma de actividad arraigada en el propio contexto cultural y los niños y niñas acceden a ellos a través de la participación en esta. Los instrumentos que requieren para poder participar -conocimientos de las formas de regulación de la actividad y de las formas de representación y simbolización al uso- les son familiares, pues también estén enraizados en la tradición cultural en la que los niños y niñas estén inmersos.

En la medida en que el formato les resulte conocido, serán capaces de dar sentido y asumir intencionalmente cualquier actividad lúdica en la que tomen parte, ya surja la iniciativa de jugar de forma espontánea entre los propios niños o incluso aunque se haga a propuesta de un adulto. En cualquier caso, el esquema de acción a seguir se consensúa de manera más o menos explícita al inicio de cada juego. Al menos se propone el nombre del juego al que se quiere jugar, en el supuesto de que el formato es conocido ya de antemano por todos los jugadores y no se inicia la actividad hasta que la propuesta es aceptada por todos los posibles participantes. Muchas veces la propuesta va acompañada de un pequeño “guión” y de un reparto de los papeles a desempeñar, si esto procede.

“Jesús está jugando solo, encajando figuras de animales.

Elizabeth, está sentada a su lado con un rompecabezas y cuando termina le dice a Jesús:

E. ¡Te gané!

J. No, yo no juego.

Elizabeth cambia de juego y coge otro similar. Jesús lo ve y le dice.

J. ¡Ahora sí!

Los dos vuelcan las piezas y con gran rapidez las colocan de nuevo.

E. Otra vez.

J. No, yo voy a jugar a otra cosa .”

Loli Díaz, observaciones de clase

Al ser resultado del consenso previo, el esquema de acción a seguir siempre se establece tomando como punto de partida el repertorio de posibilidades prácticas y expresivas de los participantes y puede modificarse en cualquier momento, adaptarse a situaciones imprevistas y enriquecerse con nuevas sugerencias. Estas características lo convierten en un medio privilegiado para enfrentarse con situaciones nuevas y progresar en el aprendizaje.

Por otra parte, los códigos de comunicación que se utilizan -lenguaje gestual o corporal, lenguaje verbal...son los que los niños y niñas ha venido utilizando y aprendiendo desde muy pequeños en la comunidad en la que se viven.

El uso dentro del ámbito escolar de los códigos de comunicación habituales en los grupos de pertenencia, es un medio muy adecuado para establecer los nexos necesarios entre la propia cultura y la cultura escolar. Permite que los niños y niñas no tengan que dejar en la puerta de la escuela el

bagaje de la experiencia vivida y que el éxito en la actividad escolar no suponga una renuncia a su propia identidad social.

En la medida que la actividad lúdica es consensuada y asumida por los jugadores y se movilizan sus propios recursos tanto prácticos como expresivos, el posible aprendizaje resulta significativo. Además, los esquemas de conocimiento que se movilizan al jugar fueron aprendidos de forma espontánea a través de la participación en las prácticas sociales propias de la cultura en la que se vive, con lo cual el conocimiento adquirido resultara también funcional, es decir, útil para desenvolverse en la vida cotidiana.

El juego resulta ser una forma idónea de globalización y contextualización del aprendizaje. al menos en las primeras etapas educativas. Los contenidos a aprender se presentan inscritos en una práctica que es habitual en la cultura en la que viven, formando parte de una determinada manera de interpretar la realidad y de intervenir en ella. Y se aprenden a través del uso en situaciones pertinentes, siempre significativas para quienes participan intencionalmente en la actividad.

Los contenidos, sean del tipo que fueren -procedimentales, conceptuales, referidos a actitudes o valores...-, se presentan conjuntamente y se aprenden de forma interrelacionada. No pierden en ningún momento la funcionalidad que rentan en la propia cultura para convertirse en “paquetes” homogeneizados y estandarizados cuyo sentido resulta a veces muy difícil de recomponer.

En el juego, la preocupación fundamental de los participantes recae en la estructura de la propia actividad. Los demás contenidos, sobre todo los de tipo conceptual, aparecen supeditados a esa estructura y muchas veces son fácilmente sustituibles por otros. Por ejemplo, en muchos juegos de patio lo más importante es la secuencia de movimientos y la coordinación grupal. Para marcar el ritmo, los movimientos suelen acompañarse de consignas o de canciones cuya “letra”, transmitida de generación en generación, resulta muchas veces incomprensible e irrelevante en relación con lo que se está haciendo. Sin embargo, cumple su cometido de marcar el ritmo colectivo y por esta razón sigue vigente a lo largo de los años.

Por esta razón, los contenidos prioritarios resultan ser los procedimientos, entendidos como esquemas prácticos que guían la acción poniéndola al servicio de un objetivo que se pretende conseguir. Los procedimientos son formas de regulación social de la actividad que le confieren una funcionalidad dentro de la cultura en la que se vive. Cualquier juego, en cuanto práctica social arraigada en la propia cultura, también está regulado por procedimientos específicos, que se aprenden a través de la participación en él.

Todos los demás contenidos -conceptuales, referido a valores y actitudes...- se presentan ligados a la puesta en práctica de los procedimientos. Y, por lo tanto, se aprenden a través de su uso en las situaciones que lo requieren y se interiorizan sin ser desprovistos de su funcionalidad social.

En síntesis, el juego facilita el acceso significativo y funcional a todo tipo de conocimientos a quienes participan en él. Su potencialidad educativa radica en ser una actividad compartida, arraigada en la propia tradición cultural.

La continua interacción que exige el participar en una actividad conjunta, hace que esta evolucione en dos direcciones complementarias: la actividad se va sistematizando progresivamente y, al mismo tiempo, se van elaborando interpretaciones cada vez más ajustadas y precisas de lo que acontece.

El hecho de compartir una misma tarea obliga a construir una visión común acerca de lo que se está realizando. Se hace necesario negociar continuamente los significados de los referentes simbólicos implicados en la actividad, lo que supone hacer un esfuerzo por explicar las propias interpretaciones y por comprender las de los otros. Este proceso conduce a la elaboración de

significados compartidos, que progresivamente van ajustándose mejor a los significados propios del contexto cultural.

También obliga a coordinar y negociar continuamente las propuestas de acción, los guiones o las normas. Hay que intercambiar razonamientos que expliquen las acciones que cada uno lleva a cabo, desarrollar un mismo lenguaje acerca de lo que sucede... Así se va elaborando un marco común de referencia que da sentido a la tarea que se comparte y que puede ser aplicable a otras muchas situaciones similares.

Esto redundará en una mejor comprensión del proceso a seguir y, por lo tanto, en la capacidad de anticiparlo. Los acuerdos tomados se interiorizan transformándose en pautas de autorregulación, que van organizando cada vez mejor la propia actividad. De esta manera, pueden ir enriqueciendo y sistematizando su repertorio de posibilidades de actuación en el medio y aproximándolo cada vez más al repertorio de procedimientos propios de la cultura en la que viven.

2.5. JUEGO, APRENDIZAJE E INTERVENCIÓN DEL PROFESOR

Si la potencialidad educativa del juego radica en la interacción entre todos los participantes, ¿Cuál es el papel del profesor? ¿En qué ocupa su tiempo mientras los niños y niñas juegan?

La cultura escolar vigente nos ahorra a los profesores muchas preocupaciones. Nos permite “rellenar” la jornada escolar con actividades cuya validez casi nadie discute y recurrir a las rutinas profesionales que hemos ido interiorizando y consolidando a lo largo de nuestra experiencia como alumnos y la experiencia laboral para solucionar cualquier imprevisto.

La introducción en el ámbito escolar de actividades de aprendizaje como el juego, que no han sido habituales en él, nos obliga a asumir un papel profesional diferente. El problema es que no disponemos de esquemas de acción prefijados para responder a las nuevas situaciones a las que nos tenemos que enfrentar y nos vemos obligados a una toma de decisiones a la que no estamos acostumbrados.

“Mientras que analizamos las observaciones de los juegos y sus posibles consecuencias didácticas, Andrés se pregunta algo verdaderamente crucial.

A. Bueno, pero entonces ¿ qué es lo que nosotros hacemos en clase? Si los niños juegan libremente, si ellos entre sí se facilitan el aprendizaje, nuestra presencia apenas tiene sentido.

P. Yo también me lo planteaba así cuando vine el año pasado, pero en la práctica te das cuenta de que no es así. Yo diría que hasta tenemos más trabajo de esta forma.

A. ¿Por qué?

M. Pues porque nosotros estamos detrás de toda esa organización; para que se produzca ese aprendizaje tenemos que saber qué tipo de objetos van a favorecer una cosa u otra y graduarlos.

T. También tenemos que estar a la “escucha” para apoyar alguna actividad comenzada, captar alguna necesidad o descubrir sus logros.

Loli Díaz, del diario de reuniones

Precisamente en esa toma de decisiones radica la posibilidad del cambio y el desarrollo profesional. Con la intención de facilitar ese cambio vamos a analizar cual podría ser la forma de intervención de los profesores y profesoras en el juego, para facilitar y guiar el aprendizaje.



Las tareas a desarrollar podrían resumirse en la planificación de las actividades lúdicas, facilitando las condiciones y los recursos necesarios, y la participación en ellas cuando se considere oportuno, para propiciar interactivamente la negociación de las pautas que regulan la actividad y de las interpretaciones acerca de lo que sucede y ofrecer la ayuda y los soportes necesarios para promover el cambio y la reestructuración cognitiva.

En principio, al equipo de profesores le compete la previsión de los objetivos que se pretenden desarrollar y de los contenidos que mejor pueden contribuir a ello. También es responsabilidad suya la selección del tipo de actividades de aprendizaje que consideren mas adecuadas.

Como hemos visto anteriormente, el juego resulta un tipo de actividad idóneo para los niños y las niñas de las primeras etapas educativas. Pero su inclusión en la planificación plantea ciertos inconvenientes. La cultura escolar vigente nos ha acostumbrado a planificar la enseñanza de acuerdo con una secuencia muy determinada: objetivos, contenidos, actividades... Esta secuencia se adecúa muy bien a las tareas escolares habituales, pues su estructura está de hecho supeditada a unos determinados contenidos. Quizás sea ésta la razón por la cual se ha generalizado su uso hasta el punto de no permitirnos pensar en otras posibles secuencias.

Sin embargo, la secuencia acostumbrada no resulta la más conveniente cuando se quieren seleccionar actividades que puedan tener sentido para los niños y las niñas, por estar arraigadas en la cultura que viven fuera de la escuela. La inclusión de tales actividades nos obliga a modificar la secuencia con la que habitualmente planificamos la enseñanza. Se trata de actividades que tienen carácter globalizador y que no presentan una relación lineal con los contenidos. Por lo tanto, no se puede pensar primero en los contenidos y luego en las actividades que “encajen” bien con ellos.

Hay que pensar en los tipos de actividad -entre ellas, los tipos de juego- que contribuyan mejor a

desarrollar los objetivos propuestos y, posteriormente, analizar cada una de ellas para tratar de prever los conocimientos que se pueden movilizar. Este análisis nos permitirá detectar posibles contenidos de aprendizaje cuyo abordaje se considere improbable desde los tipos de actividades previstos y ampliar el repertorio de actividades a realizar hasta conseguir que se cubran los contenidos deseables.

Al equipo de profesores les corresponde también facilitar los contextos adecuados para que los niños y las niñas puedan jugar a los juegos previstos. Tienen que disponer el espacio y los tiempos idóneos y proporcionar los recursos o los materiales necesarios. Es obvio decir que, en el caso de que no se pueda facilitar un contexto aceptable o unos recursos mínimos, la actividad prevista debe de ser sustituida por otra equivalente pero más factible.

Hay que pensar en los contextos de juego de forma dinámica. El proceso de aprendizaje que la propia actividad lúdica genera, hace que ésta evolucione y que aparezcan nuevas posibilidades de aprender. El profesor tiene que estar atento a las nuevas necesidades, introducir en el espacio y en el tiempo disponibles las modificaciones oportunas y ofrecer los recursos que considere más apropiados.

Aunque es muy difícil prever de antemano como va a evolucionar cada tipo de juego y que nuevas demandas de aprendizaje se van a plantear, lo que sí se puede establecer de forma general son las posibles direcciones en las que probablemente se produzca el cambio. Cualquier actividad suele progresar hacia una diversificación y una organización crecientes en lo relativo a su estructura, lo que implica una ampliación cada vez mayor de posibilidades de aprendizaje.

Esto significa que el profesor tiene que prever la ampliación progresiva de los tiempos y/o los espacios dedicados a cada juego. Por ejemplo, los niños más pequeños necesitan emplear su tiempo en actividades de corta duración y, por lo tanto, hay que facilitarles recursos para que puedan pasar rápidamente de una a otra. Sin embargo, los niños más mayores pueden y deben ya dedicarse a actividades que supongan una mayor continuidad. Asimismo, los niños pequeños pueden necesitar la seguridad de espacios restringidos, cuyo dominio les resulte fácil. Pero, a medida que crecen, hay que ir ampliando los espacios disponibles para facilitarles el acceso a nuevas y más ricas experiencias, abriendo el contexto de aprendizaje incluso al entorno inmediato del Centro Educativo.

A medida que las actividades de juego se van haciendo más complejas, pueden requerir el uso de recursos diferentes. Por ejemplo, se pueden necesitar materiales estructurados que posibiliten a los niños jugar a un tipo de juegos de reglas para el que ya están preparados.

Además de la planificación y preparación de la actividad de juego, al profesor le compete también la responsabilidad de intervenir en ella cuando lo considere oportuno, para canalizarla en el sentido deseable, es decir, de manera que contribuya a desarrollar los objetivos pretendidos.

Desde la perspectiva que hemos adoptado para interpretar el juego, resulta irrelevante el problema de quien hace la propuesta de jugar o quien inicia el juego. A veces, el sólo hecho de ofrecer a los niños y niñas el contexto y los recursos adecuados para jugar, despierta su iniciativa y supone el inicio de la actividad deseada. Otras veces, el profesor puede sugerir o incluso proponer el inicio de un juego determinado. En cualquier caso, no procede hablar en terminas de actividad “dirigida” o actividad “libre”. Lo importante es que la actividad tenga sentido para quienes van a participar en ella y que estos puedan asumirla intencionalmente y consensuar su forma de regulación.

Este planteamiento del juego como actividad de aprendizaje, exige un cambio en la forma de intervención a la que los profesores estamos acostumbrados. El profesor puede y, a veces, incluso debe intervenir en el juego al que los niños y niñas estén jugando para canalizarlo mejor hacia los objetivos pretendidos. Pero debe hacerlo de manera que no altere el sentido que los propios niños

y niñas dan a la actividad, para que ésta no pierda su potencialidad educativa.

El profesor debe integrarse en el juego de forma interactiva, como un jugador más, aunque se trate de un jugador “diferente” y que juega con otras intenciones. La relación del profesor con los niños y niñas será siempre asimétrica. Se da por supuesto que él tiene una mayor capacidad de análisis y comprensión de la situación y que su intervención tiene una finalidad educativa.

Precisamente por su carácter asimétrico, la interacción entre el profesor y los niños puede potenciar y guiar el aprendizaje de éstos. Por su mayor capacidad para prever los procesos y anticipar los posibles resultados, puede contribuir decisivamente a “sostener” la regulación de la actividad lúdica y “reorientarla” en las direcciones que considere conveniente, sin que ésta se escape de su formato originario.

Antes de incorporarse al “formato” concreto del juego al que se esté jugando, el profesor debe conocerlo. En el caso de un juego simbólico debe, a través de la observación, conocer el “guión” que regula la actividad, el reparto de roles, el significado que se ha otorgado a los objetos o recursos que se estén utilizando... En el caso de un juego de reglas debe conocer el uso que los niños están haciendo de estas, el reparto de tareas si lo hubiere...

Conocido el “formato” del juego, el profesor debe integrarse en el asumiendo un rol o una tarea complementaria de las otras y coordinada con ellas. Aunque participe desde una intencionalidad educativa, nunca debe interrumpir el discurso de la actividad para desviarlo en función de sus objetivos. Entre otras funciones, puede tener la de hacer, a través de su propia actuación, propuestas que organicen mejor o que enriquezcan el esquema de acción a seguir, expresar en un código apropiado lo que sucede para contribuir a su comprensión y facilitar el consenso, ofrecer modelos de comportamiento que considere valiosos y útiles...

Al profesor le corresponde también la función de propiciar la reflexión sobre las actividades realizadas o las que se van a realizar para contribuir así a la evolución del juego y a la potenciación del aprendizaje. Con los niños más pequeños, esta reflexión tiene que ir ligada espaciotemporalmente a la propia actividad. Es decir, sólo se pueden hacer reflexiones puntuales inmediatamente antes y después de realizar la actividad de juego -durante ella, sólo en la medida en que la reflexión no suponga salirse del formato establecido y romper el discurso de la actividad-. Con los niños más mayores la reflexión puede ir distanciándose más de la realización de la actividad e incluso puede ir adquiriendo una organización y una forma propias. Se pueden ya establecer tiempos y espacios específicos para reunirse a discutir en gran grupo acerca de lo que se quiere hacer y cómo hacerlo o sobre el proceso y los resultados de las actividades ya realizadas.

De esta manera, la intervención interactiva del profesor puede contribuir a que la actividad espontánea de los niños se vaya transformando poco a poco en los diferentes tipos de esquemas prácticos culturalmente vigentes y útiles en la sociedad en la que se vive, es decir, en procedimientos convencionales, hábitos, destrezas,..., y a que las interpretaciones acerca de lo que sucede se aproximen cada vez más a las propias de la ciencia y la cultura.

2.6. JUEGO Y CONTENIDOS CURRICULARES

Incluso si aceptamos que los niños y las niñas aprenden jugando, probablemente nos asalte la duda de si pueden aprender jugando los contenidos del currículum prescrito para la Educación Infantil.

Antes hemos visto como la relación entre las actividades a realizar y los contenidos curriculares que se quieran trabajar debe ser bidireccional. Si la selección de actividades de juego se hace detenidamente, llegaríamos a la conclusión de que desde ellas se pueden abordar prácticamente la

totalidad de los contenidos prescritos.

La clave de cómo se produce el aprendizaje de los contenidos radica en la interactividad, entendida como la interacción que se produce entre quienes comparten una misma tarea. La interactividad conduce al consenso de los esquemas de acción, obligando a sistematizar progresivamente aquella y a la negociación de los significados utilizados, de manera que se elaboren interpretaciones cada vez más precisas y ajustadas de lo que acontece.

Esta doble perspectiva -sistematización progresiva de la actividad e interpretaciones cada vez más ajustadas permite explicar como se pueden abordar desde el juego los contenidos curriculares de la Educación Infantil.

Los contenidos oficialmente prescritos se han publicado organizados en tres ámbitos de experiencia: “identidad y autonomía personal”, “medio físico y social” y “representación y comunicación”. Esta forma de presentación que los contenidos tengan que ser presentados en el aula por separado. Por el contrario, en la experiencia de los niños, los contenidos pertenecientes a los tres ámbitos oficiales se presentan habitualmente entremezclados y se aprenden al mismo tiempo. La forma de presentación elegida pretende sólo sistematizar de alguna manera los contenidos para ayudar a los profesores y profesoras a planificar e intervenir en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Podría utilizarse como marco de referencia desde el que revisar los contenidos seleccionados por el equipo educativo, con en el objetivo de que no se olvide ninguno de los que se consideran imprescindibles para el desarrollo de los niños y las niñas.

“Nuestras primeras reuniones de equipo no han podido ser más interesantes. Hemos removido casi todo lo que sabemos acerca del juego y el utilizar las observaciones del año pasado nos ha llevado a un tema bastante conflictivo entre todos nuestros compañeros y compañeras. Es el tema de los contenidos. Saber si lo que los niños aprenden, corresponde a lo que desde los organismos oficiales nos dicen que deberían de aprender o por lo menos esta dentro de lo que nosotros queremos que aprendan.

Intentaremos descubrirlo también a partir del análisis de los diálogos que tenemos.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

Como nuestra intención también es ayudar a los profesores y profesoras en su labor profesional, vamos a utilizar los tres ámbitos propuestos para establecer a través de ellos el nexo entre el juego y los contenidos curriculares.

Para ello, vamos a ver cómo cada uno de estos ámbitos se puede articular en torno a uno o dos procedimientos básicos y cómo estos se pueden aprender fácilmente desde una situación de juego.

El eje del ámbito denominado “identidad y autonomía personal” podría ser la interacción con los demás. Es a través de la relación con los otros como los niños y las niñas van adquiriendo un progresivo conocimiento de sí mismos y construyendo su propia identidad.

El juego constituye tradicionalmente una de las primeras formas de interacción entre el adulto y el niño recién nacido. Los movimientos del niño, todavía no intencionales, son interpretados por el adulto como portadores de un sentido que el mismo les confiere. Al responderle de forma congruente, se crea entre los dos un circuito de acciones que se repiten alternativamente de forma continua. De

hecho, existen juegos tradicionales -movimientos rítmicos de manos, de cabeza, producción rítmica de sonidos...- a los que los adultos juegan habitualmente con los niños mas pequeños, a través de los cuales ha pervivido de generación en generación el uso de circuitos interactivos.



Estos circuitos estables y reiterativos constituyen el “formato” donde se generan los primeros significantes gestuales, ya intencionales, y donde el lenguaje verbal va siendo significativo para el niño. Los juegos de este tipo contribuyen decisivamente al establecimiento de las primeras formas de comunicación, a través de ellas, de los primeros vínculos sociales, base de la construcción de la propia identidad.

A medida que los niños y niñas crecen, este tipo de juego de carácter dual y reiterativo, va siendo sustituido por actividades lúdicas de carácter grupal. Entre estas vamos a distinguir dos tipos, para analizar sus distintas potencialidades de aprendizaje: los juegos de carácter simbólico o juegos sociodramáticos y los juegos de carácter senso-motor, mas o menos reglados, denominados entre nosotras “juegos de patio”.

Los primeros, los juegos simbólicos o sociodramáticos, constituyen una “matriz” de socialización óptima. Por algo los niños y las niñas de todas las generaciones y culturas han jugado y jugarán a este tipo de juegos.

En estos juegos se “recrean” simbólicamente situaciones características de la vida social del entorno inmediato del niño. A través de esta “recreación” simbólica, puede revivir sus experiencias cotidianas mucho más libremente, sin someterse a los imperativos de la realidad, y Así explorar perspectivas desconocidas y sensaciones y sentimientos nuevos. Pueden “recrear”, por ejemplo sus experiencias como “hijo” o “hija”, “alumno” o “alumna”. Asimismo, se abre el acceso a experiencias que de otra forma les estarían vedadas por ser privativas del mundo de los adultos: pueden ser “papa” o “mama”, “profesora” o “conductor de autobús”. Esto permite vivir una misma situación desde perspectivas distintas y contrastar su experiencia de niño con la experiencia del adulto, mas marcada culturalmente. Pueden, por ejemplo, tener la experiencia de cuidar y ser cuidados, de mandar y obedecer, rebelarse...

“En el espacio de “la casita” juegan Tamara, José Manuel, Estrella y Maribel.

Estrella dice a Tamara: Yo soy la hija grande, y tenía una cola grande (señala un pañuelo grande que se ha anudado al pelo como si fuera una cola).

José Manuel mientras simula estar bañando una muñeca en la babera. La viste con un gorro de lana y una bufanda. Se la enseña a Maribel y dice:

— La he vestido para llevarla al cole porque hace mucho frío.

— ¿Está ya arreglada? Venga que es muy tarde y cierran la puerta del colegio.”

Loli Díaz, observaciones de clase

Jugando de esta manera, los niños y las niñas viven situaciones de interacción de posibilidades ilimitadas, a través de las cuales pueden ir experimentando nuevas perspectivas, deseos, sensaciones, sentimientos, actitudes, valores... que les sirven para modular y consolidar su propio mundo interior, siempre dentro de una matriz cultural. Pues las situaciones recreadas simbólicamente no dejan de llevar la impronta cultural de las situaciones sociales que reproducen.

Todas esas vivencias van contribuyendo a la construcción de la propia identidad. Una identidad social, que no deja de tener como referencia los modelos culturales socialmente vigentes.

Los juegos de carácter psicomotor o “juegos de patio” también contribuyen decisivamente a la construcción de la propia identidad. Incluso los menos reglados o juegos espontáneos de contacto físico -perseguir al otro, subirse encima, revolcarse, deslizarse por un tobogán, columpiarse...- son actividades sometidas a una regulación implícita -por ejemplo, no se puede pasar de un determinado límite de “plano” físico, hay que turnarse de alguna manera...-, que permiten poner a prueba y experimentar todo su potencial motriz, dentro de unos márgenes de seguridad, y Así desarrollar y conocer sus propias capacidades, explorar los propios límites y adquirir la necesaria confianza en sí mismo.

Así contribuyen a estructurar y consolidar el esquema corporal, al logro de una imagen ajustada de sí mismo y al reconocimiento de sí mismos como sujetos capaces de tener iniciativas y de articular éstas dentro de un marco social.

Los juegos psicomotores de carácter mas reglado juegos de carreras, de corro...- ofrecen, además de las posibilidades de exploración y desarrollo del potencial psicomotriz, la de contribuir a la organización de la propia actividad. Se trata de juegos regulados por esquemas prácticas más o menos complejos que tienen como objetivo coordinar las acciones individuales en una actividad de conjunto. La práctica reiterada de un juego permite interiorizar el esquema que la regula y, de esta manera, apropiarse de la estructura completa de la actividad y llegar a ser capaz de anticiparla. Así la interregulación se convierte en autorregulación y los niños pueden ir adquiriendo un mayor dominio de su potencial de acción y una mayor autonomía. Por ejemplo, pueden adquirir el dominio funcional de determinadas “reglas” de carácter lógico, como la de que toda operación tiene su inversa y realizar ésta nos devuelve al punto de partida, es decir, que si vamos en una dirección podemos “volver” en la contraria y llegar al mismo sitio en el que estábamos inicialmente, que si “unimos” y luego “separamos” nos encontraremos en la misma situación que estábamos al principio...

“Los niños y las niñas mas pequeños no tienen hábitos para estar quietos en una fila y aprovechan para todo tipo de contacto físico.

- Raquel e Ildefonso juegan a chocarse barriga contra barriga.**
- En una fila también es muy corriente empujar con el culo por detrás y conseguir que todos se caigan con el consiguiente estrépito de risas.**
- Cogér de la barriga al de delante y empujar hacia delante.**

En el juego libre uno es un perrito, el otro se sube encima y este lo tira. Se revuelcan y se ríen.”

Loli Díaz, observaciones de clase

El eje del ámbito denominado “medio físico y social” podría estar constituido por los procedimientos básicos de exploración e intervención en la realidad inmediata. Los niños tienen que aprender a plantearse interrogantes acerca de lo que les rodea, centrar su atención en un aspecto determinado, tantearlo y manipularlo para observarlo mejor, prever los posibles resultados de la acción que ejercen sobre los objetos, buscar la información que necesitan, colaborar en la resolución de problemas y valorar la pertinencia de las soluciones encontradas. También tienen que aprender a planificar la propia acción en función de un objeto determinado, a anticipar y valorar sus posibles secuencias y a coordinarla con la de los demás para llevar a cabo una tarea común. A través del uso habitual de estos procedimientos irán elaborando una interpretación cada vez más ajustada acerca de la realidad que les rodea.

Uno de los tipos de juego que contribuyen más decisivamente al aprendizaje de los procedimientos de exploración son los llamados juegos de construcción. Se trata de juegos en los que los niños y las niñas manipulan y actúan sobre un determinado material para indagar sus posibilidades de modificación o combinación en busca de resultados interesantes o de la reproducción de modelos ideados previamente. Por ejemplo, cualquier niño o niña que manipula material de desecho -cajas vacías, botes, palos o varillas, papeles...- descubrir, sin proponérselo que las posibilidades de combinación son diferentes en función de que el objeto sea tridimensional -cajas. botes...- bidimensional -papel...- o unidimensional palos, varillas...-.

La realización reiterada de este tipo de actividad, incluso realizada en solitario, conduce a su sistematización y a la capacidad de anticiparla y valorarla en función de una intencionalidad determinada. Al mismo tiempo se irán descubriendo las propiedades sensibles o físicas de los objetos, sus posibilidades dinámicas, funcionales o de transformación y sus posibles teorías de organización. El mismo niño o niña del ejemplo anterior podrá descubrir también que unos materiales son rígidos y otros flexibles, que su textura es diferente, que tienen diferente tamaño y diferente peso y que no siempre a mayor tamaño le corresponde un peso mayor, que hay objetos que tienen un dentro y un fuera, que con objetos unidimensionales se pueden construir objetos bidimensionales y con estos objetos, tridimensionales

La potencialidad de aprender aumenta si el juego se realiza conjuntamente con otros. La necesidad de coordinar la propia acción con la de los demás obliga a tener que explicar las propias propuestas, a esforzarse por comprender las de los demás y a anticipar el conjunto. Todas estas exigencias conducen a la sistematización del proceso y a su interiorización. Por otra parte, la participación en la misma tarea con otros niños o incluso con adultos mas expertos, permite apropiarse por imitación de los esquemas de acción de estos y reorganizar los propios de una manera más eficaz. Por

ejemplo, la comparación de elementos a través de la correspondencia uno a uno, para seleccionarlos u ordenarlos en función de un determinado criterio -tamaño, color, textura...-, puede hacerse más sistemática. Así las formas de exploración e intervención espontáneas pueden ir aproximándose a las convencionales, es decir, a las que se utilizan habitualmente en la cultura en la que se vive.

El juego simbólico surgirá espontáneamente en el contexto de actividades de exploración o juegos de construcción. La manipulación de objetos se hace siempre desde un esquema previo. Esto induce a conferirles rápidamente un significado y a someterlos a diferentes usos o transformaciones desde ese significado. Por ejemplo, cualquier palo puede convertirse en espada o cualquier caja puede hacer de casa. Este puede ser el principio de un juego simbólico con objetos o de un juego sociodramático. El niño o la niña van a utilizar los objetos o van a intervenir desde el significado o rol atribuido, improvisando cualquier guión. Por ejemplo, un niño o una niña puede atribuir a su construcción con cajas el significado de un garaje y utilizar cualquier otro elemento disponible -cajas más pequeñas, fichas...- como vehículos, a partir de ese momento conferirán a éstos las propiedades funcionales por ellos conocidas: desplazarse de una determinada manera, producir unos sonidos peculiares, introducirse o salir del garaje...

“En el espacio de construcciones José Alberto construye una nave espacial. Javier se acerca.

J. ¿Hacemos una nave como el otro día?

Juan Carlos está intentando hacer una nave igual que la de José Alberto pero no lo consigue y le pregunta.

J. C. ¿Me hace un “esto”? (señalándole una puerta que se abre y se cierra).

José Alberto busca una pieza para ayudarle. Ahora ponen un pequeño muñeco en su interior que queda perfectamente encajado.

Entra David y se pone a hacerse otra nave mientras ellos de pie, sujetando las naves imitan su sonido.

D. ¿Jugamos dos contra dos?.”

Loli Díaz, observaciones de clase

El desarrollo del guión puede convertir el juego individual en actividad interactiva. Desde la situación de juego el niño puede “encontrarse” con otros niños que estén dispuestos a participar con él en la misma actividad desde roles o papeles complementarios. Por ejemplo, pueden introducir en la “escena” otros vehículos que comparten el espacio disponible con el primero.

En la medida que se confiera un significado simbólico a las propias construcciones y, a partir de éstas, se prolongue la actividad de acuerdo con un guión improvisado, las posibilidades de aprendizaje se diversifican. Puesto que el juego simbólico suele ser una reproducción de “escenas” vividas en la vida cotidiana, permite revivir de nuevo situaciones habituales del entorno inmediato, incluso desde perspectivas todavía no exploradas. Por ejemplo, identificándose con los coches, los niños y las niñas pueden revivir e interiorizar las propiedades y características de estos: sus posibilidades dinámicas, sus usos habituales... Así se va construyendo el conocimiento relativo a las prácticas sociales propias de la cultura en la que se vive.

De nuevo se construye el conocimiento a través del uso de unos determinados procedimientos, en

este caso de intervención y participación en la vida social. El compartir una misma actividad exige explicar las propias propuestas y esforzarse por comprender las de los demás, es decir, da lugar a una continua negociación de significados. Esta negociación incide en la comprensión de la propia actividad y en su progresiva organización. De esta manera se irán desarrollando procedimientos de intervención cada vez más similares a los vigentes en la cultura en la que se vive. Por ejemplo, el hecho de que varios vehículos compartan un mismo espacio puede obligar a los “conductores”, a ponerse de acuerdo en ciertas pautas o normas de uso de aquel para evitar posibles colisiones. Estas normas podrían considerarse como una primera aproximación a las normas de tráfico vigentes.

El uso de estos procedimientos en situaciones de interacción contribuye a su diversificación y ajuste a la pluralidad de situaciones que se pueden presentar. Por ejemplo, se podría llegar a descubrir que no es lo mismo la regulación del tráfico terrestre que la del aéreo o marítimo... La puesta en juego de estos procedimientos lleva consigo la movilización de los esquemas de conocimiento pertinentes. Esta movilización permite que sean confrontados y completados con otras formas de interpretar las mismas situaciones y que la propia interpretación se vaya enriqueciendo y ajustando más a cada situación concreta.

También los juegos de carácter más reglado -ya sean psicomotores o de mesa- contribuyen decisivamente a la construcción de los conocimientos relativos al medio físico y social.

Por lo general, los juegos de carácter más reglado son juegos tradicionales, cuya estructura se ha transmitido casi inalterable de generación en generación. Detrás de esa estructura podemos descubrir las formas de organización lógica propias de nuestra cultura: habitualmente se hacen turnos o se repiten reiteradamente secuencias de actividades o ritmos ajustadas a un cierto “orden” -seriaciones- hay una distribución en equipos o grupos distintos -clases-, se establecen correspondencias entre parejas o grupos para realizar tareas conjuntas o complementarias...

A través de la participación en este tipo de juegos y de la interiorización de sus formas de regulación, los niños y las niñas podrían adquirir el dominio funcional de las formas de organización lógica que, proyectadas a las relaciones entre los objetos, constituirán una base imprescindible para la construcción del conocimiento científico. Es decir, los niños y las niñas utilizarán la correspondencia, la clasificación y la seriación, respetando sus propiedades lógicas.

El ámbito denominado “comunicación y representación” puede estructurarse en torno al uso de los distintos procedimientos o sistemas de simbolización, desde el gesto a los códigos convencionales.

Ya vimos como la comunicación surge en los “formatos” o contextos interactivos entre el adulto y el niño pequeño. El adulto, al interpretar los gestos o sonidos del niño y responder de forma adecuada, da sentido a estos y los convierte en significativos. Así surgen las primeras conductas de carácter intencional.

Los primeros juegos de carácter psicomotor a los que tradicionalmente juegan los adultos con los niños más pequeños parecen estar destinados a favorecer la aparición de esas primeras relaciones interactivas. Como antes dijimos, se trata de secuencias de movimientos y sonidos que tienen un carácter marcadamente rítmico y repetitivo y, por esta razón, facilitan que el niño o la niña pueda anticipar lo que va a suceder y organizar su propia actividad en función de un esquema interactivo.

A partir de las primeras conductas intencionales se desarrollarán todos los demás sistemas de representación y expresión simbólica: expresión corporal, plástica, musical, verbal, gráfica...

Cualquier tipo de juego, pero sobre todo el juego simbólico -ya se trate de un juego con objetos a los que se atribuye categoría de “sujetos” de acción o del juego sociodramático, en el que los propios niños y niñas interpretan roles o papeles distintos e interactúan desde ellos pueden convertirse en

una poderosa “matriz” de todos los demás sistemas de representación y comunicación.

Según hemos visto, el juego simbólico puede ser el resultado de la transformación de un juego psicomotor o de construcción. El niño y la niña puede conferir un significado a sus propios movimientos o a sus producciones y, a partir de éste, improvisar un guión cuyo desarrollo les lleve a “encontrarse” con otros compañeros que quieran incorporarse a la “escena”.

Así puede surgir una matriz de interactividad en la que se van a poner en juego y desarrollar distintos lenguajes o formas de expresión, sobre todo el lenguaje corporal y el lenguaje verbal. Precisamente porque el juego simbólico permite reproducir situaciones reales e incluso posibles o ficticias, sin límite de tiempo y espacio, cualquier sistema de comunicación se utilizará de forma totalmente contextualizada, para referirse de forma inmediata a las “escenas” o hechos que allí se están representando. Ese uso contextualizado e interactivo permite que los niños y niñas se vayan apropiando de los códigos al mismo tiempo que reelaboran los significados.

El recorrido por los tres ámbitos en que se presentan organizados los contenidos prescritos para la Educación Infantil, quizás nos haya hecho ver que jugando se pueden aprender casi todos los contenidos que conviene que aprendan los niños de esta etapa. Y, lo que es más importante, los aprenden a través de una práctica que tiene sentido para ellos por pertenecer a su tradición cultural.

Además, la decisión de que el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas se canalice a través del juego, aunque obligue a los profesores a una forma de planificación e intervención a la que no están acostumbrados, les evita muchos “quebraderos de cabeza”. No tienen que preocuparse ni de la forma de organización de los contenidos para su presentación en el aula, ni de la secuenciación de éstos.

Como antes hemos dicho, el juego es de suyo una forma de aprendizaje globalizada. Los contenidos a aprender, sean del tipo que fueren -destrezas, hábitos, conceptos, actitudes, valores...-se presentan inscritos en determinados procedimientos o formas de proceder habituales en la cultura en que se vive. Forman parte de una manera de interpretar la realidad, de sentirla y de intervenir en ella. Por esta razón, se aprenden conjuntamente y de forma interrelacionada, sin perder en ningún momento su funcionalidad social.

“Javier está jugando con unas regletas con las que ha fabricado un plano inclinado y juega a resbalar los clips por él.

Ernesto pregunta: ¿Juegas?

J. Vale. (Busca una rueda para resbalarla).

Mientras que Ernesto busca la rueda Javier dice: “Yo voy a ir haciendo la casa”.

Busca piezas alargadas iguales y las coloca juntas.

J. Ésta es mi cama.

Y acuesta a un muñeco clip.

Ernesto lo mira y trata de hacer otra igual pero no encuentra piezas iguales y la hace más pequeña.

E. Esta cama es muy chica.

J. Necesitamos muchas como éstas. (Y le enseña una regleta alargada).

Entre los dos buscan, pero no tienen suficientes y han encontrado las dos piezas pequeñas que hacen el mismo tamaño.

E. Mira, con estas dos podemos hacer una igual.

J. ¡Vale! Vamos a buscarlas.”

Loli Díaz, observaciones de clase

Además, al ser asumido intencionalmente y consensuado por los participantes, siempre se adecúa a su nivel de desarrollo. El esquema de acción o guión a seguir se establece de acuerdo a su propio repertorio de posibilidades cognitivas y procedimentales y desde éstas se enfrentan a cualquier situación nueva que se les pueda presentar. Puesto que el esquema a seguir se va remodelando a través del consenso, no existe el problema de que intenten abordar contenidos para los que todavía no están preparados.

En síntesis, el juego reúne todas las condiciones para que los niños y niñas puedan realizar aprendizajes significativos y funcionales, interesantes para ellos y convenientes para el desarrollo de las capacidades que necesitan para integrarse en la vida social. Además, la forma de aprender será progresiva y continua, evitando así a los niños y niñas el tener que dar esos “saltos en el vacío” que les resultan siempre difíciles de superar y que condenan a muchos al fracaso escolar.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 2

Una vez aceptado que el juego entre en la escuela, hemos querido en este capítulo, hacer en primer lugar, una breve definición sobre qué es un Proyecto Curricular, para qué sirve y por qué, y la importancia para un centro; cómo el juego está presente en todos los elementos del currículum, los contenidos, la metodología y la evaluación, etc.

Para comprender el valor educativo del juego, hacemos un análisis crítico de las faltas escolares tradicionales y por otro lado cómo se refleja en el aprendizaje significativo las cosas que tienen sentido para los niños.

A partir de algunas observaciones de los juegos de los niños y las niñas, hemos intentado responder a la preocupación que a veces tenemos de saber si lo que aprenden está dentro de los contenidos, autonomía e identidad personal, conocimiento del medio físico y social y la expresión y comunicación y por último, también sobre nuestro papel en esta nueva forma de entender la Educación Infantil.



Menú principal



Índice del libro



Menú de ayuda

3. JUGAR EN LA ESCUELA INFANTIL

3.1. LA ESCUELA, UN LUGAR DE CONVIVENCIA

Hasta ahora la Psicología ha sido extremadamente individualista. Nos parecía que una forma de comprender algo era aislarlo de los otros elementos de los que estaba rodeado. En el caso de la psicología del desarrollo, parecía que la única forma de saber como cambia algo, era que este algo fuera independiente de todo lo demás. Esto nos ha permitido profundizar en bastante temas: por ejemplo en la estructura lógica e ilógica del pensamiento, pero no ha contribuido mucho a conocer cómo funcionan los niños en su medio natural.

El medio “natural” en el caso de los niños y las niñas es mas bien un medio social. Son las relaciones sociales que desde que nacen establecen con sus semejantes más cercanos lo que constituye su medio, que en este caso deberíamos llamarlo sacionatural o simplemente humano.



La psicología ecológica, cuyo representante mas importante es el psicólogo americano de origen ruso Uri Bronnfenbrenner, considera el desarrollo como el resultado de procesos de interacción entre individuos y grupos, que funcionan a distintos niveles y se influyen entre sí desde cada nivel.

Así, él encuentra que no se pueden entender las relaciones del niño con su madre, si se estudian de

forma aislada de las relaciones que los padres establecen entre sí o que éstos tienen con el resto de la sociedad a través de sus lazos afectivos y emocionales con el resto de los miembros de la familia, los grupos vecinales, las comunidades, etc.

Un elemento del sistema psicológico, por ejemplo el estado emocional con el que nos dirigimos a nuestros alumnos puede estar implicado en otros elementos aparentemente lejanos, pertenecientes al ecosistema social a través del entramado de relaciones simbólicas que establecemos con nuestro medio.

“Después de estos primeros días de intensos debates sobre el juego, nos tenemos que poner a preparar rápidamente la entrada en la escuela de los nuevos miembros, tanto para los padres como para los niños, como también a pensar sobre nuestro papel en ella.

Para la mayoría de los pequeños, la entrada en el colegio, representa una ruptura con su anterior círculo de relaciones y a veces significa adentrarse en un campo donde se encierran amenazas ocultas.

Como consecuencia de ello los primeros días se desatan los llantos y somos testigos de besos interminables. En esta situación se hace imposible atraer la atención hacia el juego o el diálogo con otros.

Por otro lado, un factor de capital influencia en esta situación son los familiares. Su actitud hacia este momento va a conseguir modificar estos sentimientos y por lo tanto, nuestro primer trabajo será con ellos.

Por último, nosotros mismos. Ser conscientes de todo lo que ocurre y una evaluación posterior, nos permite que cada año intentemos solucionar lo que vimos diferente el año anterior.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

Los dos sistemas sociales que ejercen influencia directa y cotidiana sobre el desarrollo de los niños en edad preescolar son la familia y la escuela.

En otros países, existen estructuras intermedias como grupos de juego en pequeñas comunidades, ligados a los centros religiosos, clubes de madres y bebés. etc., y hay un cierto entrenamiento comunitario en el asunto de la crianza. En nuestro país la institución escolar se ha ido acercando a la educación de los preescolares y a los niños pequeños en orden descendente; desde la escuela obligatoria. se ha ido planteando poco a poco la necesidad de ir incluyendo a los más pequeños, por lo que, la Escuela Infantil está muy influida por los modos de hacer y los estilos de la escuela obligatoria, como hemos visto en el capítulo anterior. Hasta ahora, la educación preescolar que se ha ofrecido no es muy diferente de la que se realiza en los primeros años de la Educación Primaria.

Esto plantea un problema básico de integración y de ajuste de los niños que deben pasar de un ecosistema, como el familiar basado sobre todo en vínculos afectivos, en comunicación directa y en todo un entramado de interacciones de carácter íntimo y doméstico, a un sistema, como el escolar, basado en vínculos que acentuará particularmente el mundo cognitivo, el estímulo para el logro de metas, las tareas que requieren esfuerzos continuos y el aplauso o la reprobación, como consecuencia del trabajo bien o mal realizado.

Estos dos ecosistemas pueden de hecho ser muy diferentes y colocar al niño en una situación de

confusión sobre lo que se espera de él en cada momento; o pueden por el contrario, acoplarse entre sí de tal forma que el niño perciba la escuela como una dimensión social complementaria, integre bien su papel en cada uno de estos escenarios, y pueda hacer uso de ambos para su crecimiento y desarrollo.



Es tarea de padres y maestros que esto ocurra; pero mientras que los padres, en general, lo son sin formación ni garantía profesional (queremos decir que la sociedad no controla la calidad de la educación paterna) no es así en el caso de los maestros. La sociedad sí controla y debe asegurar la calidad profesional de los maestros y es por tanto a estos a los que corresponde hacer un esfuerzo para que se garantice la idoneidad de ajuste entre una institución y otra. Lograr el equilibrio entre los dos sistemas de relaciones es responsabilidad de ambas instituciones pero la escuela debe estar conscientemente preparada para ello, mientras que la preparación paterna, con ser imprescindible, no es controlable.

La vida cotidiana en el centro y en el aula constituye el ecosistema escolar. En este ecosistema de relaciones tiene una influencia decisiva la forma en que los maestros preparen las cosas para recibir cada día a los niños.

El acto educativo, comienza cuando el equipo de profesores se reúne para planificar el curso, buscar materiales, disertar el proyecto, preparar los espacios, ordenar las rutinas y las actividades, etc.

La forma en que se realicen estos procesos interactivos entre los educadores, tendrá, repercusión en el clima que estemos creando y al cual deben integrarse los niños cada día.

Una maestra o maestro está influido, en el acto educativo, por múltiples factores como su propia percepción de sí misma/o como profesional, su autoestima personal, las relaciones de trabajo que tiene con sus compañeros, el conocimiento y comprensión que tiene del medio familiar y social de sus alumnos, etc.

El acto educativo aislado no existe, igual que no es posible aislar el acto psicológico del contexto en el que se produce. Escuela y familia constituyen un todo que se convierte para el niño en el “aire” psicosocial que respira. Esta atmósfera educativa y de crianza tiene varios niveles; el más evidente

es la relación directa maestro-alumno, o alumno-alumno, pero ambas están mediatizadas por los distintos contextos a los que pertenecen los sujetos que interactúan en un momento dado.

El equipo de maestros de Educación Infantil suele preparar con detalle la entrada de los niños el primer día. Son conscientes de la impronta que la situación de entrada produce en los niños y las niñas y saben que algunos de los acontecimientos de este día se arrastran durante bastante tiempo. No sólo aquello que sale mal, también lo que sale bien. Nada proporciona tanta sensación de seguridad como que el primer día un niño sea llamado por su nombre, tenga la ocasión de hablar directamente durante un buen rato con el maestro o llegue a casa diciendo que tiene un amigo.

La programación de este primer día debe hacerse con cuidado exquisito, no para que todo esté perfecto sino para que los errores sean lo menos devastadores posible.

Aquí, es la sensibilidad, el tacto y el buen hacer lo que los maestros ponen en juego. De cualquier forma hay recursos útiles de los cuales hablaremos en este capítulo.

RECIBIR E INCORPORAR A LOS NIÑOS NUEVOS

Hay muchos conceptos de cultura. En realidad la palabra cultura sirve como concepto comodín que usamos para completar nuestros discursos sobre la realidad que nos envuelve.

Nosotras la estamos usando efectivamente como comodín y a veces hablamos de ella como el conjunto de señas de identidad de los pueblos y las grandes comunidades y otras veces la achicamos y la usamos como el conjunto de rasgos característicos de grupos humanos concretos. En todo caso siempre hemos pretendido mostrar que la cultura, las culturas, se caracterizan porque tienen sentido psicosocial para los individuos que están inmersos en ellos, sean pocos o muchos.

“Se nos echa el tiempo encima. Hemos tenido que asistir a otras reuniones del colegio y tenemos retrasadas nuestra programación para los primeros días del curso. ¡Hoy sin falta tenemos que adelantar lo más posible en la programación de los primeros días!

A. ¡Los primeros días son terribles! ¡Yo les temo más que a una vara verde! No se como lo habéis planteado otros años, pero yo tengo la experiencia de que a los niños y niñas que vienen llorando hay que dejarlos hasta que se les pase poco a poco.

M. Es que algunos duran más de tres meses llorando y no hay manera de trabajar con ellos. Y además no te dejan trabajar con los demás.

P. El año pasado parece que fue bastante bien ¿os acordáis que apenas si lloraron?

T. Es que el trabajo que hicimos con los padres fue muy bueno, entendieron muy bien que su cooperación era importante y la verdad, fue de gran ayuda.

A. ¿Qué hicisteis?

M. Tuvimos con ellos una reunión antes de que empezara el curso y les hablamos de lo importante que es la entrada de los niños en la escuela y de lo importante que es la actitud que ellos tengan en estos días y que necesitamos su ayuda para crear un clima agradable. Les propusimos una entrada escalonada para atender bien a los nuevos y les sugerimos que el primer día fueran ellos mismos los que les enseñaran el colegio, en una

primera jornada de “puertas abiertas”.

- A. ¿Y resultó bien? Porque sería un lío tremendo tantos niños y tantos padres y madres.**
- P. Ellos deciden cuando vienen y cuando se van, ase que no se acumulan muchos a la vez. Aquel día ninguno lloró!**
- A. ¿Y los demás días que hicisteis?**
- T. Los recibimos de forma escalonada empezando por los pequeños para poder atenderlos mejor y progresivamente ampliamos el tiempo de estancia.”**

Loli Díaz, del diario de reuniones

Creemos que con esto recogemos la tradición de la psicología Vygotskiana que ya comienza a conocerse como la perspectiva sociocultural.

Ahora queremos usar la palabra cultura en su aspecto mas “micro” o reducido. Vamos a llamar cultura del centro al conjunto de características psicológicas sociales, normativas y de costumbres de una comunidad educativa; a las formas de hacer, decir y pensar de los miembros de la comunidad escolar.

Recogemos así, también una tradición psicológica que es poco conocida en nuestro medio pero que tiene una importancia decisiva y que puede ayudarnos a comprender nuestro propio microsistema, se trata de la psicología institucional.

La microcultura de la escuela concreta en la que trabajamos tiene sus características que la hacen peculiar y diferente a otras aunque tenga cosas parecidas o idénticas a sus homólogas.

Las señas de identidad de cada centro vienen determinadas por su historia, y por su realidad actual, compuesta, la primera, por el conjunto de hechos significativos que han tenido repercusión colectiva y la segunda por los maestros concretos que constituyen el equipo, sus peculiares formas de hacer en conjunto y de forma individual, los niños y las historias concretas que éstos han desarrollado hasta el momento, tanto individual como colectivamente.

Este conjunto de elementos constituye un entramado que se ofrece al niño nuevo como un todo que debe integrar progresivamente en su propia identidad: “él debe llegar a ser uno de ellos”. Los maestros y los otros niños se convierten en los emisarios de ese nuevo mundo en el que ingresa, y sus formas de comportarse, en las claves que tiene que descifrar para conseguir formar parte de esa cultura. En poco tiempo considerará aquella su segunda casa, el segundo lugar que le da señas de identidad.

Es importante que estemos seguros de que lo que le ofrecemos al niño para que lo incorpore a su propia identidad psicosocial sea algo que a nosotros, sus maestros, nos parezca adecuado.

El niño que comienza su vida escolar necesita un referente simbólico al cual anclar su experiencia personal. El grupo de maestros, los episodios importantes ocurridos en la historia reciente y pasada del Centro constituyen el conjunto de significados que se convertirán en el referente de esa pequeña comunidad escolar.

A veces, las Escuelas Infantiles se sienten un poco desintegradas en los centros de Educación Primaria a los que pertenecen. Muchos maestros tienen conciencia clara que lo son de Educación

Infantil y otros, por el contrario, no perciben como determinante ser educadores infantiles y se agrupan más con compañeros de otro nivel educativo. Sea como fuere, para los niños es necesario que construyamos un nicho ecológico con señas de identidad que se caracterice por ser un lugar afectivamente confortable, cognitivamente estimulante y emocionalmente equilibrado.

La llegada a la Escuela Infantil va a significar simbólicamente para los niños, el ingreso en las instituciones sociales con las que no hay vínculos familiares.

Cuando el primer día su madre le da un beso y se despide de él, el niño está, de alguna manera, sólo frente al mundo. Frente a un mundo desconocido en el que hay unos adultos que, de momento, no conoce y unos niños que, sobre todo, le inspiran miedo o, en el mejor de los casos, desconfianza.

La escuela es un entramado de elementos nuevos para el niño del que ha oído hablar mucho, de forma importante y estimulante pero a la que puede tener miedo.

Por eso, la llegada de los nuevos debe hacernos reflexionar sobre qué es lo que se pone en contacto. ¿Qué va a encontrar cada niño en su primer día de escuela? ¿Qué escuela le ofrecemos a los nuevos? ¿Se comprende este lugar visto así tal y como se lo ofrecemos? ¿Quién recibe a cada niño? ¿Cómo? ¿Qué trae él y qué espera encontrar?

Ciertos juegos pueden ser muy útiles para afrontar estas tareas. En este caso deben ser juegos sencillos propuestos por nosotros: deben ser juegos que relajen la situación, que sean fáciles de dominar, que no requieran una comunicación muy profunda con los compañeros sino más bien un ligero contacto visual y verbal, que permitan a cada niño presentarse, mostrar algo de él mismo sin entrar en profundidades. Los objetos como balones, cuerdas, telas, cubos y aros pueden ser muy útiles si se usan de forma sencilla como objetos intermediarios entre unos y otros.

Juegos sencillos de movimiento y contacto ligero provocan risa y alegría. Juegos de patio, como coger, perseguir, buscar, etc. son también emocionantes y relajan la tensión.

Debemos pensar que lo que más cuesta del primer día es el impacto y las nuevas relaciones sociales. Poner un balón que va y viene entre dos niños que se desconocen es una manera simbólica de conectarlos de forma ligera y flexible.

3.2. UN CLIMA LÚDICO EN LA ESCUELA INFANTIL

Jugar es diferente de hacer cualquier otra cosa. Los niños saben muy bien cuando están jugando y cuando no y la escuela se encarga de que muy pronto comprendan que las actividades escolares no son juegos sino algo que es obligatorio y por tanto tan importante como trabajar para los adultos.

La tradición cultural de la institución escolar es tan fuerte en los países desarrollados que los niños reciben un mensaje explícito e implícito de que la escuela será a partir del momento en que el niño atraviesa sus puertas, un lugar en el que se le va a exigir un comportamiento determinado, en el que la autoridad de los maestros puede ser estricta y que ciertas cosas se pueden hacer, otras no se pueden hacer y muchas otras es obligatorio hacerlas. El juego puede estar incluido en la primera categoría (se puede hacer), a veces está en la segunda (no se puede hacer) y casi nunca forma parte de la tercera.

Desde muy pronto los niños tienen un conocimiento cotidiano que distingue lo que es juego de lo que no es. Esto último puede considerarse y así decirse por el maestro o maestra como trabajo, como actividades dirigidas al aprendizaje, como experiencias o con cualquier otro nombre.

Es bueno que de una u otra forma esto, si es un hecho en el aula y en el centro, se haga explícito y los niños y los maestros encuentren las palabras adecuadas para referirse de una forma expresa a lo que es juego y a lo que no es.

Con esto no queremos decir que sea necesario hacer un listado de lo que es juego y lo que no lo es. No serviría de nada; los niños descubren en la actividad de los maestros cuando estos están pretendiendo introducirlos en una esfera de actividad seria a la que le podríamos llamar trabajo escolar y cuándo tienen una actividad juguetona y desinteresada a la que le podríamos llamar juego.

“Hemos pasado la primera semana de entrada gradual y ahora intentamos centrarnos cada uno con su grupo en clase. Hace poco que se han marchado los niños y estamos extenuados. Hay días que se merece cobrar un extra.

P. ¡Estoy agotado! Vaya día!

A. Es verdad, creo que hoy los niños han estado mas nerviosos o cansados que otros días.

M. Pues los míos no han estado muy mal.

P. Claro, los tuyos están siempre jugando pero en mi clase tienen que trabajar y se nota más cuando están cansados. ¡Es que no te escuchan!

T. En todas las clases los niños juegan y trabajan, ¿no?

A. Yo es que no diferencio muy bien cuando juegan o cuando trabajan porque parece que siempre están jugando.

P. Cuando les damos un trozo de plastilina y se ponen a jugar con ella. ¿Qué están haciendo trabajando o jugando? O cuando se ponen a representar una canción, eso qué es: trabajar o jugar. A veces les das un trabajo y los ves disfrutar tanto que piensas que están jugando siempre.

T. Yo creo que es difícil marcar el límite entre el juego y el trabajo porque los niños y las niñas conectan rápidamente cualquier actividad que les divierta con algún tipo de juego. A veces están dibujando y lo mezclan con un juego de lenguaje por ejemplo:

Antonio: Esta chimenea echa globos

Isabel: Pues mi chimenea echa churros (riéndose)

Antonio: Pues la mía echa Coca-Cola (dibujando encima)

Isabel: Y la mía patatas (se ríen los dos)

M. Sin embargo yo creo que ellos actúan diferentes cuando están jugando o cuando están trabajando.

A. Depende también de nosotros, si nosotros les decimos que van a trabajar o que van a jugar. Porque a veces se dice: “Ahora vamos a jugar con los números o con las letras”.

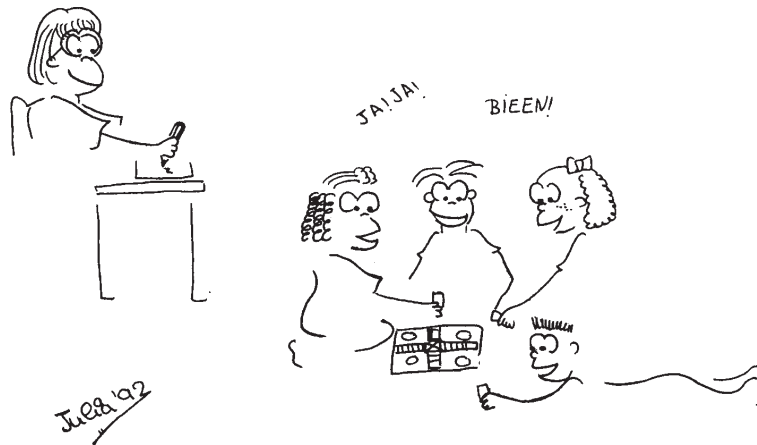
T. En realidad no deberíamos confundirlos. Cuando ellos juegan, lo hacen en un espacio y en un tiempo determinados. También les gusta saber que pueden trabajar, esto da importancia a sus actividades.

P. Aunque ellos se lo pasan bien siempre, estén jugando o trabajando.

M. Eso depende del ambiente general de la clase.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

Dentro de los juegos espontáneos se respira un clima emocional y cognitivo que se caracteriza por un grado suficiente de entusiasmo y equilibrio emocional, un interés cognitivo espontáneo e ingenuo, y la satisfacción y alegría que proporcionan las actividades autoelegidas, y la comunicación con los otros.



Estos rasgos psicológicos que suelen caracterizar a los niños cuando están jugando, podrían intentar importarse al resto de la actividad educativa escolar y en este caso habríamos conseguido un clima lúdico en nuestra aula.

Eso, entendemos, no quiere decir que los niños deban estar todo el tiempo jugando, sino que si se pone suficiente interés y se programan así las actividades escolares, podía resultar entusiasmadoras, interesantes y placenteras, aunque no hayan sido autoelegidas ni autoorganizadas. Entendemos que en la Escuela Infantil las actividades deben proporcionar a los niños y maestros esta sensación de estar respirando un clima lúdico sin que siempre estén jugando.

Una buena fórmula para hacer comprender a los niños que entendemos que hay espacios y tiempos de juego y espacios y tiempos de otras actividades, es la organización espacio-temporal de las rutinas cotidianas.

Los niños, como los adultos, distinguen perfectamente cuándo están jugando y cuándo no lo estén, porque la actividad lúdica, tiene una naturaleza específica. Pero esto no significa que no se puedan intercambiar entre sí (nos referimos a la actividad seria y al juego) elementos que permitan hacer el trabajo un poco lúdico. Por otro lado los propios niños convierten, a veces, los juegos en algo verdaderamente serio para ellos.

En el aula y en el centro se puede trabajar en un ambiente lúdico. Esto significa incorporar al sistema de relaciones interpersonales los formatos de relaciones que se producen en el juego. Estos formatos lúdicos se caracterizan entre otras cosas por ser estimulantes, comunicativos, regulados con sentido y bien enmarcados en el tiempo y en el espacio. Veamos cada una de estas características.

Efectivamente el juego es una actividad automotivada, que se realiza por el mero placer de hacerla, a iniciativa propia o por invitación directa de otros. Habría que intentar que las propuestas de trabajo surgieran de la propia actividad de los niños o/y que nuestras propuestas fueran percibidas por ellos como cambios espontáneos que a nosotros mismos nos interesan. Esto no significa que estemos en la obligación de desplegar una exposición de fingido entusiasmo cada vez que propongamos una actividad nueva. La motivación es siempre una motivación intrínseca, pero es

verdad que se contagia. Si no nos gusta no podremos pasar de ser meros ejecutores. Es mejor no fingir una emoción tan intensa y natural como la alegría.

Las teatrales actuaciones para motivar utilizando expresiones como “vamos a jugar a...” que suelen emplearse para introducir actividades que luego resultan ser aburridas o simplemente claras tareas, desvirtuar el concepto infantil del juego y quizás les hacen pensar que la maestra/o no sabe ni lo que es jugar. El trabajo debe introducirse como una actividad interesante, o mejor dicho, como algo que a nosotros mismos nos interesa y que tiene sentido por sí mismo.

El trabajo, si se realiza con una meta clara y con unos procedimientos que se perciban como facilitadores, y en un clima de relaciones personales equilibradas y positivas, puede ser tan gratificante como el juego; se trata de importar desde el juego el clima de automotivación y estímulo que este tiene e incorporarlo a la actividad seria, no de convertirlo todo en juego de forma ficticia.

Otra característica que podía importarse desde los formatos de juego a la actividad seria en el aula, es el tipo de conversación. La conversación que se realiza dentro de los juegos tiene mucho que enseñarnos. Se puede aprender a conversar con los niños de la misma forma que se conversa en los juegos.

La conversación que los niños realizan dentro de los juegos es sobre todo una conversación negociadora. Los niños cuando estén jugando buscan encontrar puntos de acuerdo sobre lo que significan los pasos que van dando. Buscan comprenderse lo mejor posible.

La conversación negociadora imprime a la actividad un clima relajado de autocontrol porque los niños se reafirman en unas ideas cuando otros compañeros las aceptan y son muy capaces de renunciar a su propio punto de vista cuando un compañero sugiere alternativas mejores.

Otro elemento que contribuye a crear un clima lúdico es la forma en que se comprenden y aceptan las reglas. Todos los juegos tienen reglas. Es falso que los juegos de construcciones, de logro, de manipulación, de representación no tengan normas. Entendemos la regla en el sentido que lo explica Vygotski como norma de la acción; regla es el sentido natural que el devenir de los procesos tiene. Por ejemplo construir una torre requiere ser consciente de que el cubo más grande debe estar debajo del más pequeño; ir de compras incluye la norma de obtener algo pagando; etc.

Las reglas de los sucesos, imprimen una lógica un sentido natural a lo que se hace que en la mente de los niños llega a ser imprescindible. No hace falta que la regla sea lo que a nosotros nos parece lógico, porque ya sabemos que nuestra lógica no siempre coincide con la lógica de nuestros alumnos. Recordemos aquella anécdota que recoge Elkonin y que todos conocemos: a un niño pequeño puede no parecerle razonable comer para crecer, pero si muy razonable e interesante que su boca sea un aeropuerto y la cuchara un avión que va a aterrizar; la regla de la actividad hace razonablemente lógica la acción y la experiencia.

Si el maestro presenta las reglas de cualquier propuesta de forma clara, pero flexible, los niños aceptarán el modelo y aprenderán a llevarlo a la práctica.

El espacio y el tiempo lúdico nos enseñan cómo organizar el formato de actividad. Toda actividad se realiza encuadrada en un contexto espacio-temporal y de uso del material que incluye una normativa sencilla. Los juegos espontáneos se caracterizan por una definición sencilla y funcional del tiempo, el espacio y los objetos que se necesitan. Son también suficientemente conocidos porque se repiten.

Los formatos de actividad deben ser claros y repetitivos, sin llegar a ser monótonos, por eso la programación debe incluir ciertas “rutinas” que permitan que los niños y las niñas los identifiquen como tareas de las cuales conocen una parte y en las cuales sólo tienen que dedicarse a la parte

nueva.

Conviene por tanto destacar ciertas fórmulas rituales que se pueden modificar poco a poco haciéndolos progresiva y paulatinamente más complejos, cuando presentemos nuestras propuestas de trabajo.

El lugar, la hora, los materiales básicos, la posición (sentados, en corro, etc.) son percibidos como constantes para determinadas tareas y que facilitan la atención de los niños hacia lo nuevo. Si los presentamos como constantes, habremos destacado un fondo conocido, en el cual la tarea del momento destaca como nueva.

3.3. SITUACIONES DE JUEGO EN EL AULA Y EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Como hemos visto en el capítulo anterior, el concepto de formato fue introducido por Bruner, que lo destacó al referirse a la forma en que los niños pequeños aprenden la lengua materna a través de los momentos de interacción con sus familiares o personas próximas que se encargan de su cuidado.

Bruner habla de formato como una manera particular de interactuar y comunicarse del niño con un adulto que juega con el bebé a la vez que le va hablando y va interpretando las emisiones verbales y las manipulaciones del mismo.

El formato, es en términos de Bruner, un tipo específico de actividad que sin ser consciente y premeditadamente instructiva, tiene efecto muy positivo en el desarrollo y en la Educación Infantil.

El concepto de formato se está generalizando para referirse al conjunto de elementos personales de comunicación, de acción y de situación que pueden caracterizar una actividad educativa.

Nosotras encontramos muy útil el concepto y creemos que es interesante adquirirlo para comprender el papel que el juego puede hacer en la vida cotidiana del aula y en el centro de Educación Infantil.

Así, podemos decir, que cada escenario lúdico se puede caracterizar por un formato de actividad en el cual lo que pasa y lo que se dice adquiere sentido por sí mismo y todo en su conjunto tiene consecuencias educativas interesantes.

Dentro de los formatos lúdicos es difícil decir, en un momento dado lo que pretendemos conseguir, lo que estamos haciendo para conseguirlo, y si lo hemos conseguido, pero es fácil saber si todo lo que pasa está transcurriendo dentro de los límites de lo que valoramos como positivo y optimizador.

Con esto queremos decir que si somos conscientes de que estamos interviniendo dentro de un formato, al que previamente le damos cualidades educativas y lo estamos haciendo de forma “honesta”, como diría Bruner, debemos estar tranquilos de que nuestra acción es educativa.

Por poner un ejemplo, la madre cuando juega con su niño de dos años a ver un cuento, observando y comentando detalles de los dibujos, las acciones que los animales hacen, la situación de los distintos elementos dentro del gráfico, etc., no tiene plena conciencia de que está enseñando a hablar. Sin embargo, situaciones como estas resultan clave en la adquisición de la lengua materna. De la misma manera, nosotros, cuando nos introducimos en un juego y hacemos lo mejor posible nuestro papel de verdaderos jugadores, debemos saber que estamos educando, porque estamos dentro de un formato que es educador por sí mismo porque está optimizando el desarrollo, está agrandando las posibilidades de los niños de percibir, manipular, simbolizar, etc., sobre una realidad que tiene pleno sentido.

“Parece que ya vamos normalizándonos con nuestro grupo, sin embargo todavía tenemos algunas dificultades para llevar algún tipo de programación con los más pequeñines, y por otro lado, el tema del juego en las clases esta planteándole a Andrés algunos problemas.

M. ¡Qué mañana! ¡Estoy rendida!

P. Me parece que mi grupo no está muy mal a pesar de ser de 4 y 5 años. Son muy parecidos.

T. Los míos, como son los “veteranos” conocían prácticamente la rutina y han querido ponerse enseguida a jugar.

M. ¡Qué suerte! yo con los de 3 años no he podido hacer casi nada. Los he invitado a jugar, a hacer una rueda, a leerles un cuento...pero siempre había unos que no me atendían y otros que seguían preguntando por su mamá. ¡Así no se puede hacer nada!

T. Con los de 3 años tenemos que tener en cuenta que es la primera vez para ellos y para nosotros. Pienso que entre todos deberíamos ver algunas estrategias mas adaptadas a ellos teniendo en cuenta su edad y sus intereses.

(Andrés ha permanecido callado hasta ahora)

P. Andrés, estás muy callado, ¿Cómo te ha ido a ti?

A. ¡Fatal! Yo no se si es normal, pero en mi clase se ha armado un lío con todos los juguetes y después de preparar tanto los espacios y rincones ahora están todos mezclados y la mitad sin guardar.

P. Me he acordado que a mí también me pasó eso el año pasado.

A. Pero yo no entiendo que esta experiencia tenga ningún valor educativo. ¿Esto es un ambiente lúdico? Por supuesto que no. Yo creo que eso no es jugar. Porque ellos cogían los juguetes y las cosas y las utilizaban como sabían, pero no se paraban a pensar y si yo iba a explicárselo, ellos ya no tenían interés y los dejaban. Para recogerlos ha sido lo peor, muy pocos lo hacían y algunos empezaban pero se ponían a jugar otra vez. Menos mal que se ha acabado la mañana!

T. Creo que tenemos todavía mucho que aprender sobre cómo llevar el juego en la escuela. En la teoría nos parece fácil, pero cuando se enfrenta uno sólo en la práctica, nos vienen los problemas reales.

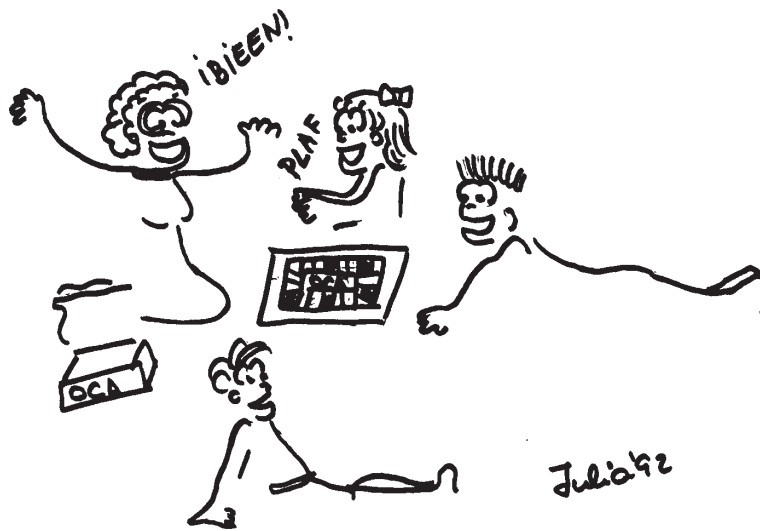
P. Te ayudamos a ordenar la clase y mientras podemos ver cómo lo puedes preparar mejor para mañana.

M. También tenemos que hablar de los de 3 años que mañana me toca otra vez.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

Optimizar, por cierto, es una extraña palabra que está cargada de buenos e instructivos significados.

Optimizar es intervenir para mejorar algo. La verdad es que se podría decir mejorar, pero este vocablo es de tan amplio uso que habría que adjetivarlo más. Optimizar existe en nuestro diccionario y nos parece bien utilizarlo para explicar algunas características de la intervención educativa en el centro de Educación Infantil. Concretamente la consideramos útil para hablar de la intervención educativa dentro de los juegos espontáneos infantiles, nuestra intervención en los juegos de los niños debe estar dirigida a optimizar el proceso de aprendizaje y desarrollo que se despliega de forma natural en los juegos de los niños.



Cuando el maestro interviene en un juego de cualquier tipo y participa como un jugador más, aporta al conjunto del formato lúdico su propia capacidad y experiencia, y actúa en este sentido, como un experto incluido en un grupo heterogéneo (unos más novatos que otros). El valor educativo de la intervención del maestro en los juegos espontáneos viene dado por su aporte como experto, que no desvirtuó el sentido de lo que ante sucede pero que le añade calidad a lo que pasa.

Por ejemplo, cuando un adulto juega al parchís con un grupo de niños, y no todos conocen las reglas, cuando se presenta la ocasión en que alguno comete un fallo, la presencia del adulto que ratifica el cumplimiento de la norma de forma sencilla. -volver a la salida cuando ha sido alcanzado por una ficha de un jugador contrario-, da a la aceptación de la misma un carácter firme y seguro. La protesta del inexperto jugador puede ser motivo para entablar una pequeña conversación sobre la arbitrariedad o no de ciertas reglas. Si todos los jugadores pueden expresar sus puntos de vista mientras el juego tiene lugar, si allí se establece una conversación progresivamente mas compleja y rica sobre las normas (su cumplimiento, su arbitrariedad, su lógica, su sentido general. etc.) el maestro, en este caso, estará interviniendo favoreciendo el desarrollo. De esta forma se está produciendo una zona de aprendizaje en la cual alguno de los jugadores toma conciencia de algo, que antes no era tan evidente para él; otro, quizás aprende a controlar un poco más las emociones y a no quedar en ridículo por ser demasiado infantil cuando pierde; y quizás otro, finalmente, escucha por primera vez la palabra convencionalidad.

Es probable que nadie aprenda, de hecho, lo que es la convencionalidad, en su concepción exacta. pero también es probable que todos o casi todos lleguen al acuerdo de que hay cosas que son así porque a todos les parece bien que así sean; y eso es parecido a lo que entendemos los mayores por convencionalidad.

De nuevo estamos tratando de sacarle partido a la célebre frase de Bruner sobre que cualquier cosa puede ser aprendida si se la enseñan a uno de forma honesta. En definitiva, a veces, optimizar no es más que intervenir honestamente tratando de ayudar a comprender algo de forma lo más sencilla y funcional posible.

3.4. EL JUEGO Y LAS RUTINAS DIARIAS

La repetición y la variación son dos dimensiones de la actividad humana que tienen mucha importancia en que los niños se sientan a gusto, animados y equilibrados en la escuela.

La vida cotidiana se compone de la renunciación de actividades que se repiten y de variaciones que se introducen en las rutinas, dándole a estas una sensación de libertad que es absolutamente precisa para hacer cosas.

La Escuela Infantil debe tener siempre presente que el niño necesita aprender una serie de rutinas de tal forma que sienta que lo que pasa en el centro y en el aula le es conocido y familiar.

Las rutinas diarias son una parte importante de los factores que hacen que los niños pequeños se sientan seguros en los lugares y en la Escuela Infantil. Es muy importante sentirse a gusto y tranquilo.

“La semana pasada ayudamos a Andrés a arreglar la clase, y después hemos estado hablando del tema de las normas de la clase más detenidamente, así como el tema de las rutinas para los niños de tres años con el fin de facilitar la labor de María.

P. ¿Cómo va el tema de los juegos en tu clase Andrés?

T. ¿Qué tal han ido esta semana las normas?

A. Un poco mejor. Hemos estado toda la semana dedicándole un tiempo a la elaboración de unas normas para que la clase esté más ordenada y funcione mejor.

M. ¿Han participado ellos en esas normas?

A. Bueno, algunas veces he influido yo un poco, pero creo que todos las han aceptado.

T. Eso es muy importante para que luego las respeten, aunque tienes que repetirlas de vez en cuando para que no se les olvide.

P. Y a ti, María, ¿Te ha ido mejor con tu clase?.

P. Bastante mejor, porque ya parece que están cogiendo el ritmo de la jornada. Hay unos momentos que repetimos todos los días y eso les da más seguridad y están más tranquilos.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

Las rutinas son sobre todo una sucesión de cuadros de acción, relaciones, conversaciones que se dan en unos espacios determinados, en unos tiempos más o menos rítmicos. Así por ejemplo la entrada en el colegio es todo un ritual que se puede realizar con plena conciencia de que significa

y rojo por el otro en donde diga “OCUPADO” para indicar cuando está verde que se puede entrar a usar esa zona, y cuando está rojo que no, puede actuar de “CLAVE” sobre la utilización de ese espacio.

Unos dibujos, realizados por los propios niños en el que se indique lo que sí se puede hacer allí dentro y lo que no se puede hacer y colocados en zonas visibles y clara, puede ser clave para las normas de comportamiento en el espacio sociodramático.

Lo que parece importante es que las normas sean discutidas por los niños y todos tengan una idea de para qué sirven y cómo se usan.

Esto puede formar parte de los objetivos de la Educación Infantil, con lo cual queremos decir que somos conscientes de que comprender la funcionalidad de las convenciones sociales, y concretamente las de la convivencia diaria en el espacio del aula, es más una meta que un prerrequisito en la Educación Infantil. Así pues, no nos desesperemos si nos sale mal, pero no dudemos en preguntarnos si hemos dado suficientes “claves” para la comprensión funcional de las normas.

La comprensión funcional de las normas significa la capacidad de poner en práctica acciones que tienen un alto sentido moral y social sin que sea necesario hacer un tratado sobre ética o instituciones sociales. Cuando un niño o niña acepta a regañadientes compartir con un compañero un trozo de plastilina, o devolverle el paquete que le usurpó por la fuerza anteriormente, no está necesariamente aprendiendo filosofía moral, pero está aprendiendo de forma práctica que hay que repartir las cosas porque son de todos.

Las claves para la comprensión de las normas deben ser sencillas y correctas en su fundamento, aunque las explicaciones intermedias no sean del todo conocidas.

La decisión de ir a jugar a uno u otro espacio lúdico debe ser tomada por el propio niño y negociada con los compañeros de juego que elija o con los que se encuentre, pero para que el niño pueda hacer uso de su libertad de elección de juego, éste debe estar incluido como posibilidad dentro de las rutinas diarias y reglado por un conjunto de normas sencillas que le permitan saber cuándo y cómo puede acceder a ese espacio.

El juego es un comportamiento que es percibido por los niños, frecuentemente, como más relajado emocionalmente y más atractivo que el trabajo serio. Podría, por ejemplo, alternarse la rutina de ir a jugar, con las de actividades un poco más exigentes.

Cada maestro debe tomar sus propias decisiones sobre las rutinas diarias y distribuirlas de acuerdo a sus prioridades. Hemos observado que muchos maestros y maestras argumentan el criterio de cansancio de los niños para secuenciar actividades que consideran más duras, alternándolas con las que consideran más ligeras. Éste, podría ser un buen criterio, pero no se debe olvidar que si no se acompaña con la información de que el orden diario de la actividad va de lo más importante a lo menos, podría ser entendido como un orden de status que volvería a colocar al juego en el nivel más bajo dentro de las tareas escolares.

El nivel de ruido o el tipo de material que se necesita y las características del propio maestro, también deben incluirse de una forma consciente. Nadie debe proponer rutinas que no puede soportar en la práctica; cada uno debe articular las rutinas en general y las referidas a los juegos en particular, en la forma en que se sienta más cómodo y se vea a sí mismo más relajado y predispuesto a intervenir en la actividad de los niños con verdadero espíritu de jugar.

Nos parece legítimo que aún respetando profundamente la libertad de los niños, corresponda al maestro decidir el orden de las actividades, si él cree tener una buena razón para ello.

Esto, no quiere decir que no sea muy importante escuchar la opinión de los niños sobre lo que quieren hacer en cada momento y discutir sobre las ventajas y los inconvenientes de las propuestas que se ofrezcan, pero en definitiva el maestro o la maestra son unos miembros más responsables del grupo de personas que comparten el espacio y la vida del aula. Ellos deben sentirse a gusto con la vida que se desarrolla allí dentro.

El juego, dicho sea con toda rotundidad, debe estar permitido y potenciado dentro de las aulas de las escuelas infantiles: pero corresponde al educador decidir en qué momentos del día, en qué espacios concretos, con qué materiales y bajo qué normas de convivencia y uso.

Una vez adoptado este principio se hace necesario ajustar los tiempos de juego con las otras actividades y hacerlo de tal manera que los niños desde muy pronto sepan cuándo, dónde y a qué puedan jugar.

La incorporación del juego a la vida del aula debe, pues, realizarse desde una perspectiva de diseño educativo en la que el maestro o la maestra deben ser conscientes de lo que están haciendo, por qué y para qué.

3. 5. EL CONOCIMIENTO Y LA ACTIVIDAD DIARIA

A veces confundimos saber algo con saber hablar bien de algo y/o con tener una explicación razonable de algo. Los niños en la edad preescolar, realizarán gran parte de su desarrollo cognitivo y de su aprendizaje sin que lleguen a saber explicar bien lo que saben.

El conocimiento que desarrollan los preescolares es sobre todo un conocimiento funcional. Todo lo que se aprende debe incorporarse a la actividad diaria del niño. De esta forma lo importante es que lo sepan hacer y que puedan explicarlo a su manera. El conocimiento que se adquiere en los juegos es un conocimiento que se incorpora al resto de la vida diaria.

Los adultos hablamos a los niños, como no puede ser de otra forma, desde nuestra propia perspectiva de la situación. Esta perspectiva incluye necesariamente una comprensión global de la realidad desde la que estamos hablando. Esta comprensión no necesariamente coincide con la que el niño tiene, ni mucho menos con la realidad que es capaz de representarse en un momento dado. Esto da lugar a rupturas en la comunicación. Por eso, a veces, es tan difícil jugar con un niño: él comprende las cosas a su manera.

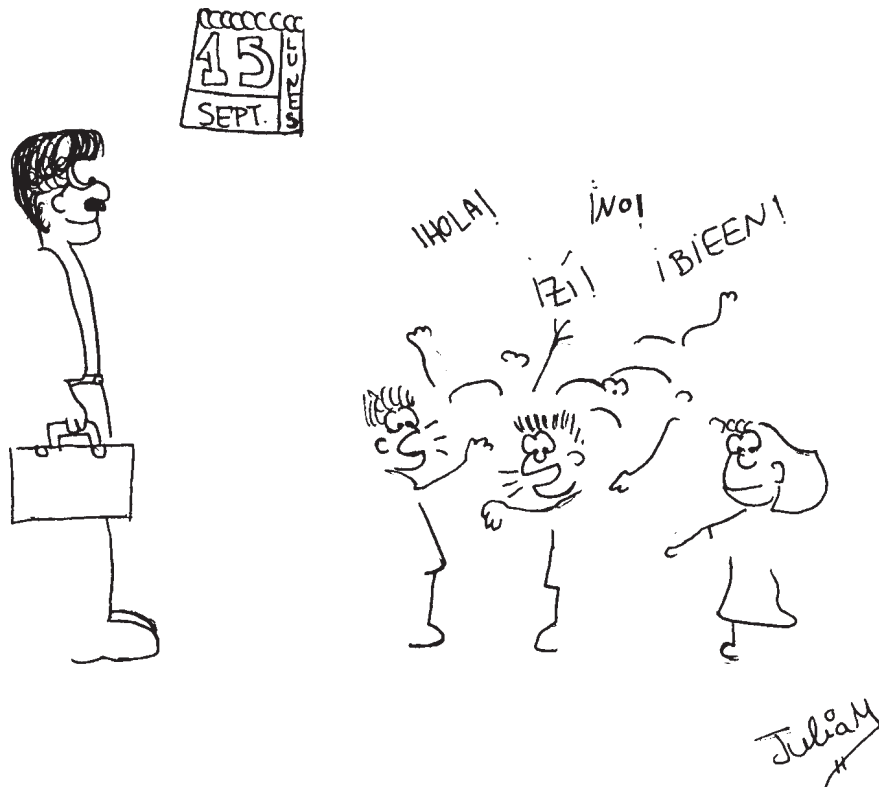
Cuando se tiene una comprensión global de la situación, uno puede distinguir lo personal de lo particular, lo importante de lo secundario, etc. No esperemos estos niveles de refinamiento en la comprensión de los hechos que pueden hacer nuestros alumnos de Educación Infantil y esto no tanto porque sean muy egocéntricos, sino porque tienen una visión mucho más parcial y fragmentaria que los adultos y que los niños mayores sobre la realidad en la que están inmersos.

Esto no significa que no sepan perfectamente lo que hacen, pero, digámoslo así, tienen una versión simplificada de la misma que puede no incluir, en un momento dado. La idea razonable de que una cosa es “cómo yo veo algo” y otra diferente “cómo debe verse”, y otra “cómo lo ve mi amigo”. Así pues, conformémonos con que lo aprenda de forma práctica y con que pueda explicar algo sobre su versión. Es más prudente y operativo.

Cantidad de procesos en el aula, incluyen que los niños aprendan de manera funcional a hacer y explicar cosas que no llegan a comprender del todo. Eso no importa, tanto si la operación que realizan resulta de utilidad a nivel práctico como a nivel mental y verbal, y se convierte en vehículo para nuevos aprendizajes.

Un error conceptual incluido en una trama de acción que es correcta y que tiene sentido no nos

debe preocupar. Pongamos por ejemplo lo que podría ocurrir en el espacio lúdico de “la tienda”, entre dos niñas que estén jugando y una de ellas elige cosas por valor de miles y miles de pesetas, y la otra, ingenuamente, vende por esta desorbitada cantidad, una amplia gama de productos. Este antieconómico juego se repite una y otra vez sin que a ninguna de las dos moleste. Un día el maestro o la maestra interviene en ese juego y observa esta desproporción. Desde el rol que desempeña puede, por ejemplo, decir que si los productos son tan caros, él no podrá seguir comprando alto porque se arruinaría.



Quizás esto permita a los niños empezar a pensar que en la vida real hay una relación más o menos razonable entre el dinero que podemos gastarnos y el que nos cuestan los productos, que compramos. Mientras este encuentro feliz sucede, nuestras protagonistas, seguirán comprando y vendiendo sin tener en cuenta la relación precio/producto. Lo que queremos decir es que este detalle concreto no cambia de hecho el conocimiento funcional que se tiene sobre lo que ocurre en los comercios. Se puede permanecer unos meses comprando y vendiendo peor para luego mejorar ciertos detalles. Estos detalles hacen más funcional y lógico el proceso; añade algo nuevo, pero mientras tanto el juego puede seguir, como la vida misma, sin que hagamos todo perfectamente.

Este ejemplo ha querido ilustrar que los niños saben hacer muchas cosas sin saberlo todo sobre el asunto y lo irán aprendiendo a través de la experiencia de practicar en actividades con verdadero sentido. El juego es una de ellas.

LA CONVERSACIÓN DENTRO DEL JUEGO

No todos los juegos son verbales pero prácticamente todos tienen un componente comunicativo. Incluso los juegos sensomotores o los que se realizan en solitario tienen un componente de conversación interna.

La comunicación dentro de los juegos es el elemento en el que se fundamenta en gran medida el significado cuando les he observado a los diferentes grupos, todos estaban jugando o trabajando bien, solo que hablando entre ellos a un nivel más alto.

“Todas estas reuniones que llevamos y algunas más que no están aquí, nos están sirviendo mucho al equipo. Por un lado por intercambiarnos opiniones y experiencias y por otro nos sirve para decir en voz alta lo que pensamos de manera que a veces nos ayuda a encontrar respuestas.

P. Creo que mañana va a llover, porque hoy los niños han estado fatal.

M. ¡Uy! En mi clase también había un jaleo enorme.

T. Yo también lo he notado, pero no que estuvieran nerviosos o alterados sino que parecía que todos hablaban a la vez. En los juegos siempre se hace algo que implica un proceso de comunicación.

A. Claro, como sube el nivel de ruido, ellos elevan más el tono y así a veces no hay quien se entienda.

T. Puede ser un poco molesto para nosotros, pero lo importante es que ellos están comunicándose cosas y de paso desarrollan el lenguaje, la expresión y la comprensión.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

En un estudio que realizamos anteriormente analizamos las conversaciones de los niños cuando hacían juego sociodramático de representación de roles. Lo que hemos encontrado es, que dentro de la representación de los temas, los niños intentan adecuar sus verbalizaciones al papel que desempeñan, desarrollando la trama simbólica de forma que se ajuste lo más posible a lo que los personajes deben decir en cada momento. Estas conversaciones son enriquecedoras porque en ellas unos niños ayudan a otros a comprender los detalles de las características de los personajes que reproducen.

Esta ayuda se realiza a través de unos procedimientos complejos de comunicación que se dan dentro de la conversación.

Estos procedimientos son sobre todo apoyos que los niños más expertos introducen en las acciones y las verbalizaciones de los compañeros más inexpertos. Los expertos a través de ciertas señales aconsejan y orientan la acción de los otros en su entramado conversacional, que tiene las características de lo que Bruner definió como andamiaje. Mediante estos frágiles, pero persistentes andamios, los niños que saben menos o se sienten más inseguros se desplazan dentro de la secuencia de juego.

Las conversaciones que se desarrollan dentro del juego nos pueden ayudar mucho a descubrir cómo penetrar en el pensamiento de nuestros niños y niñas. Los maestros tienen experiencia de escuchar estas conversaciones e incluso de intervenir en ellas.

El adulto que interviene en las conversaciones lúdicas debe aprovechar su intervención para optimizar el conocimiento que está inducido en el juego que se reproduce.

Esta optimización se puede realizar a través de la conversación. Una conversación bien dirigida produce un marco de desarrollo que adquiere la forma de área de desarrollo próximo.

Cuando en el ejemplo de comprar en la tienda, el niño juega con el maestro y éste, a la vez que recibe los productos, le hace ver que esos precios son excesivos y que quizás así no hay forma de comprar lo necesario, a través de la conversación lúdica enseñando el camino para ajustar precios y productos de forma razonable. Si jugando a las construcciones, hacemos un comentario sobre la forma en que hay que poner determinados cubos para hacer de forma consistente la puerta de un garaje lo que vamos diciendo va dándole al niño pistas sobre cual es nuestra manera de pensar cuando construimos.

La conversación consciente y razonable sobre lo que hacemos ilumina la actividad aportándole el discurso del pensamiento, enseñando a pensar, en el mejor camino que la acción requiere.

Cuando hablamos con naturalidad con los niños, a la vez que jugamos, estamos ofreciendo un modelo adulto, es decir mas elaborado de pensamiento. Los niños necesitan interactuar con modelos de pensamientos superiores a los suyos propios. Los niños aprenden muchas cosas de la vida cotidiana cuando conversan con sus padres, sus tíos, sus abuelos, sus amigos, etc.

Nosotras proponemos importar hacia el interior de la escuela y el aula, las normales que los niños tienen cuando hacen actividades espontáneas, por ejemplo las que hacen cuando juegan con sus amigos. Si aún podemos enriquecerlos más a través del estudio y la observación de las mismas, es mucho mejor pero al menos permitamos y participemos en las conversaciones infantiles, intentando mejorarlas.

JUGAR CON GANAS

El juego no es una actividad humana que pueda realizarse si no se percibe como atractiva. Jugar sin querer se interpreta como un contrasentido que produce verdaderamente rechazo a lo que hay que hacer, decir y a los compañeros de juego.

Los niños, desde muy pequeños, aprenden que hay que invitar a jugar, y permitirle al invitado que pueda decir si acepta o no la invitación.

En los recreos y en los parques, zonas que los niños suelen ver como espacios naturales de juego, unos niños a otros se dicen antes de empezar ¿jugamos? ¿jugamos a... ?. Esto es absolutamente necesario, todo juego debe sentirse como autoelegido.

Pues bien, esto, que es válido para los compañeros, es válido también para los maestros. El maestro de Educación Infantil está moralmente obligado a jugar con los niños, pero esto no quiere decir que siempre esté emocionalmente preparado para jugar. Si no se siente predispuesto para incluirse en un juego concreto es más honesto que lo diga claramente porque no deberla hacerlo forzosamente; los niños perciben claramente cuándo se quiere y cuándo no se quiere hacer algo.

La célebre frase de Bruner que hemos comentado referida a que se puede enseñar cualquier cosa a cualquier edad siempre que se haga honestamente, se puede aplicar también a la disposición para el juego. El adulto puede jugar a cualquier cosa siempre que sinceramente quiera hacerlo.

Jugar requiere un estado de ánimo tranquilo, atento a lo que pasa con plena conciencia del proceso interactivo que se está realizando, comprendiendo el uso de los materiales, tanto el real como el simulado, dejándose impregnar de las emociones y matices afectivos de los personajes, si son juegos de simulación, concentrándose en las reglas, si son juegos lógicos, y poniendo a prueba las habilidades corporales y manuales, si son juegos motores y/o de construcción: todo ello requiere una aceptación plena de la actividad; no se debe jugar con los niños sin prestar verdaderamente atención al juego y a los niños, no es honesto.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 3

En este capítulo proponemos el juego como una metodología que es posible en las clases si la dotamos de la pequeñas estrategias que lo faciliten y lo organicen.

Lo primero en lo que hemos pensado es que la entrada en la escuela sea agradable para que los niños, contando con la colaboración de los familiares, y después favorecer un ambiente lúdico y en las relaciones personales, para hacer posible la creación de espacios o zonas de aprendizajes que partan de sus intereses.

Otras de las estrategias que facilitan el juego son la rutina diaria y la organización del espacio con claves y normas claras y consensuadas por ellos.

Descubrimos que los niños conocen su entorno y sus conocimientos, los manifiestan en sus juegos simbólicos y en sus conversaciones, aunque a veces puedan parecernos exagerados.

Las conversaciones fluídas entre ellos ponen un rico cruce de conocimientos y de vocabulario más allá de los que a veces nos proponemos.

Por último una breve recomendación si queremos jugar con ellos, juguemos con ganas, no forcemos la alegría del juego de los niños.



Menú
principal



Índice
del libro



Menú de
ayuda

4. ESPACIOS DE JUEGO EN LA ESCUELA INFANTIL

4. 1. ESPACIOS DE JUEGO EN LA ESCUELA

No todos los juegos desarrollan todos los aspectos de la personalidad y el conocimiento de los niños, aunque casi todos tienen una vertiente de relaciones interpersonales que los convierten en óptimos escenarios educativos.

Nosotras hemos elegido cinco categorías de juego sobre las cuales elaboraremos una parte importante del Proyecto Educativo de la Educación Infantil de tres a seis años. Estos cinco tipos son: el juego de contacto físico, el juego de construcción-representación, el juego de protagonización de roles o sociodramático, el juego de tablero o mesa y el juego de patio de recreo.

Hay otras posibilidades pero hemos elegido estas por varias razones que trataremos de explicar.

Estos cinco tipos de juego tienen en común una serie de características y se diferencian en otros puntos que a nuestro modo de ver completan los objetivos educativos.

Los cinco tipos de juego que hemos elegido son juegos interactivos, aunque algunos de ellos pueden realizarse de forma solitaria, llevan implícita su naturaleza de actividad social.

Los cinco tipos de juego son frecuentes como comportamientos espontáneos entre los 3 y los 8 años. En algunos periodos de tiempo unos son más frecuentes que otros, pero todos están presentes en la vida de los niños y las niñas de estas edades en una proporción importante.

Los cinco tienen posibilidades concretas de desarrollar aspectos específicos de la personalidad y el conocimiento de los niños y las niñas en esta edad. Aspectos que como hemos visto en los capítulos anteriores son los mismos que la Educación Infantil se propone como objetivos y son, por tanto, susceptibles de ser incluidos como líneas específicas de desarrollo del Proyecto Curricular de Educación Infantil.

Los cinco plantean retos de conocimiento y progreso profesional a los educadores, porque de todos ellos sabemos suficiente como para desear saber un poco más: sacarle más partido, a lo que ya conocemos.

“Sabemos que los niños y niñas pueden jugar en cualquier lugar con las más diversas condiciones externas, y su imaginación puede superar los ambientes más hostiles y austeros, pero también sabemos que el entorno físico que nos rodea, condiciona nuestras conductas, y por ello trasladándonos a la escuela nos damos cuenta de la importancia que tiene cómo organizamos la clase. Encontramos que al diseñar los espacios se puede convertir en un instrumento poderoso que apoye nuestras ideas y ser así un participante directo en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños.

Cada uno de nosotros puede brindar espacios distintos a nuestros alumnos y alumnas que den soluciones a los diversos interiores que se desarrollen en el aula a lo largo del curso. Debido a la infinita variedad de intereses, de grupos humanos o de profesores, los ambientes que se crean en las clases son siempre diferentes aunque partan de los mismos planteamientos e ideología.

En la parte de nuestro proyecto de equipo correspondiente a la organización de los espacios, hemos anotado aquellos que ya hemos experimentado en años anteriores. Cuando hemos decidido estos espacios en la clase no es porque sean los únicos posibles, sino porque son los que hemos observado que pueden cubrir el abanico de intereses de nuestros niños.

Por ello el espacio no puede ser uno sólo; si tenemos en cuenta la diversidad de alumnos y por tanto la diversidad de intereses vamos a desembocar en una diversidad de espacios, unos pequeños otros más grandes, unos con sillas, otros sin ellas, etc., las cuales estén en función del juego o actividad que se desarrolle en él. Estos espacios pueden llamarse unidades de actividad, “zonas de aprendizaje” o “rincones” ya que cada uno utiliza uno de los aspectos educativos que lo definen”.

Loli Díaz, del diario de reuniones

Los cinco son susceptibles de ser estudiados en términos espaciales, temporales y de rutinas diarias, al menos el suficiente como para poder ser planteados como escenarios educativos.

Los cinco tienen una tradición cultural en nuestra comunidad, aunque unos más que otros. Por ejemplo, los juegos de patio están muy arraigados mientras que los juegos de construcción/representación y los de contacto físico son menos comprendidos por padres y maestros.

4.2. JUEGOS DE CONTACTO FÍSICO

El llamado Juego de “contacto físico” o “turbulento” es un juego de carreras, persecución, ataque y dominancia física que realizan los niños y las niñas desde muy pequeños. Como todos los juegos espontáneos tiene su origen en el juego senso-motor de los primeros años de la vida, pero incorpora muy pronto la presencia de un compañero o compañera de juegos que puede ser un adulto familiar con el que el niño interactúa de forma juguetona imitando un supuesto ataque que se vive con alegría y entusiasmo.

Es un juego bastante inespecífico que requiere de muy pocos elementos para que se dé una criatura puede ser invitada a perseguir a otra con un gesto o una mirada, o tratar de tirarla al suelo sin que

esto sea interpretado por ninguna de ambas como un ataque real.

Se han descrito una variedad grande de juegos turbulentos tales como perseguir, agarrar, tirar, luchar, boxear, golpear, tumbar, burlar, imitar peleas etc. Todos tienen un componente de simulación y un componente de contacto físico, aunque éste puede estar ausente en alguno de ellos. El placer por el dominio de un cuerpo sobre otro también parece ser un elemento importante. Todos estos juegos se realizan en espacios en los que es posible moverse con una cierta amplitud, incluso perseguirse a distancia, por eso, muchos de ellos son las ocupaciones básicas del tiempo de recreo. Pero no se dan sólo en los recreos, sólo también dentro del centro educativo y de la clase. A menos que el niño o la niña se encuentre en situaciones nuevas o que los adultos que están presentes sean desconocidos para ellos o les infunden temor, las criaturas entre 3 y 8 años realizan este tipo de juego con mucha frecuencia. La elementalidad de las reglas de estos juegos los hacen de facilísima aparición y desaparición.



Esta última característica, unida a la constante represión que los mayores realizan sobre ellos, los convierten a veces en efímeros. Es cierto que en ellos los niños producen ruidos que pueden ser muy molestos, si hay que concentrarse en otra cosa, pero ciertamente, si se los observa con atención, se comprende cual es el sentido de tanta acción, movimiento y ruido.

EL JUEGO TURBULENTO Y EL CONOCIMIENTO SOCIAL

Nosotras hemos investigado este tipo de juego y su funcionalidad en el desarrollo de los niños y las niñas y podemos afirmar que un profundo sentido de conocimiento de los otros y sus posibilidades como compañeros está en la motivación básica de estas acciones. El contacto físico y la dominancia y superioridad de un niño/a sobre otro se ponen en práctica en una búsqueda por aprender el lugar de cada uno en relación con los otros. Este aprendizaje sobre el poder que, en un momento determinado, un niño o una niña puede ejercer sobre otro, resulta de gran utilidad para que las criaturas aprendan a controlar sus impulsos agresivos y a regular la intensidad de sus contactos físicos.

El conocimiento sobre las intenciones agresivas o amistosas de unas criaturas hacia otras se adquiere, en gran medida, en este tipo de sutiles contactos físicos que, como se realizan bajo el contexto de una acción lúdica, permiten flexibilizar la respuesta ante un ataque que pueda ser excesivo. De esta forma, el niño o la niña que juguetea de forma un tanto violenta, recibe una respuesta negativa por parte del compañero/a, y así aprende a estar alerta ante sutiles ataques que se presentan como

inofensivos; ambos, el iniciador y el iniciado, desarrollan habilidades para conocer a los compañeros y a sí mismos, en la línea divisoria de lo que es afecto positivo y negativo. Digamos, que aprenden las claves físicas y psicológicas para fiarse o no fiarse de los compañeros en su expresión más cercana y directa a través de la posibilidad de dominar y/o ser dominado cuerpo a cuerpo por otro niño.

EL JUEGO DE CONTACTO FÍSICO Y EL ESPACIO ESCOLAR

Los niños y las niñas no realizan juego de contacto físico mas que en los espacios que sienten como propios y que les brindan suficiente grado de familiaridad y seguridad. El centro educativo debería ofrecer a los alumnos y alumnas la posibilidad de que surjan estos sentimientos de confianza y seguridad, para que pudieran entrar en contacto personal lúdico sin que eso signifique alterar el clima de convivencia. Debemos permitir que los niños y las niñas puedan jugar amigablemente a estos juegos sin que se hagan daño. Debería crearse un clima de confianza y autocontrol que permitiera que las criaturas regulasen el nivel de turbulencia interpersonal para que no se perdieran los beneficios de este comportamiento ni se alterara el clima de convivencia.

Cuando un niño o una niña se anima a jugar físicamente con un compañero o compañera es porque se despertó en él un nivel suficiente de simpatía personal hacia el amigo o amiga. Esta es la base para desarrollar un diálogo de relaciones que incluye el contacto corporal.

La conciencia de que se puede tocar, perseguir, agarrar, tumbar, golpear suavemente, etc., a un amigo o amiga parece ser un elemento que da seguridad y confianza en los otros, en la medida en que sentir que éstos van a soportar la proximidad personal sin sentirse ofendidos, produce autoestima y solidaridad.

Las relaciones con los demás requieren saber graduar hasta donde se puede llegar en cada momento con los otros en intimidad: los juegos de contacto físico proporcionan información vivenciada sobre este asunto. Estas experiencias brindan, como hemos dicho, a los niños y a las niñas el dominio sobre sus propios impulsos agresivos, proporcionándoles un campo de entrenamiento de sus deseos de dominancia y sumisión.

Cuando una criatura, jugando con otra, aprieta demasiado dándole un pellizco aparentemente inofensivo a su compañero o compañera y estos se revuelven, cambia bruscamente la expresión de su cara; protestan o se alejan, le transmiten al “gracioso” información precisa sobre hasta qué punto ha dejado de ser divertido el pellizco.

El cuerpo es capaz de emitir y recibir información precisa sobre nuestros estados emocionales. Información que es difícil reproducir en palabras porque éstas difícilmente pueden establecer el límite entre la intención juguetona (“ha sido jugando”, que dirá siempre el agresor) y la intención agresiva (“me has hecho daño”, dirá, el agredido); pero para los protagonistas es fácil distinguir la emoción y el afecto que el contacto les ha provocado; de esta forma, cada uno va modulando su propia conducta; va aprendiendo que el otro o la otra tiene sus propios límites para soportar frustraciones y que lo que uno considera ligero, puede ser considerado pesado por el compañero o la compañera.

El juego de contacto físico es un contexto en el que la interacción personal se realiza a través del lenguaje corporal y en que lo que se transmite es emoción, sentimiento y conocimiento social y psicológico compartido.

El juego de contacto físico podría convertirse en el motivo de cambio de algunas concepciones sobre espacio y tiempo educativos.

“Después de analizar un poco los distintos casos que presentamos al comienzo hemos sacado algunas ideas útiles como posibles respuestas.

Los niños y niñas no sólo juegan para hacer una pirueta difícil para mostrarla a sus compañeros: “Mira lo que sé hacer” sino que la repiten añadiéndole nuevas dificultades que una vez superadas, les produce la enorme satisfacción de dominar su cuerpo.

A los maestros y maestras, en general, nos molesta el ruido y el desorden provocados por estos momentos de placer sensomotriz, a veces como decía mi compañero Paco “por no saber qué hacer”.

Repasando los tres casos de los niños, podemos ver también que posibilidades tenemos de intervención.

En el caso de Julia y Juanjo, María podría haber participado de la actividad dando la mano a los inseguros, ayudando a guardar un orden, aprovechando las iniciativas de los otros, hacer evolucionar la acción diciendo: “Andamos a cuatro patas como Maribel” “Nos tiramos lejos” “Nos ponemos cerca”. Mientras les hacemos vivir el placer sensomotriz, los hacemos evolucionar, consiguiendo una percepción más completa de las posibilidades de su cuerpo y su relación con el mundo exterior.

En los casos de Pedro y Juan Carlos observamos un deseo de contacto corporal que podemos aceptar como natural en estas edades, sin que por ello sean actividades en las que queda descontrolada la situación. Una solución podría ser involucrar a los participantes de manera consciente en el juego corporal”.

Loli Díaz, del diario de clase

Si, como antes hemos sugerido, juegos de correr, perseguir, agarrar, tumbar y fingir peleas desarrollan la capacidad de comprensión y entendimiento social, es necesario que el centro educativo ofrezca oportunidades para que estos juegos tengan lugar y se desenvuelvan de la mejor manera posible.

Por su propia naturaleza de juego espontáneo e inespecífico, no hay forma de programar este juego ni de incluir objetivos concretos cognitivos, mas bien se trata de diseñar el espacio, el tiempo y las rutinas diarias de manera que sea posible que los niños y niñas realicen estos contactos personales. Para ello pensamos que es preciso tener en cuenta, entre otras cosas lo siguiente:

La clase debe disponer de suficiente espacio para que los niños puedan desplazarse libremente. Esto no significa que sea necesario que dentro del aula se puedan hacer carreras sino que sea posible moverse, caminar junto a otros sin tropezar continuamente con mesas, sillas, cajas, etc. Hace falta espacio. El espacio es el contexto natural mas importante; sobre el espacio y el tiempo organizamos la propia conciencia de nosotros mismos en la acción y la relación; si todo está demasiado cerca no hay forma de distinguirse ni de distinguir a los otros y a las cosas.

Los espacios determinan en gran medida las actividades y adquieren significatividad a través de la actividad que se desarrolla en ellos. Pero entre un espacio y otro debe quedar el suficiente como para que en el pueda tener lugar el contacto personal inespecífico. En este espacio inespecífico tiene lugar el juego de contacto físico.

Un Proyecto Educativo basado en el juego, debe incluir zonas no designadas para ninguna actividad concreta en las que se debe permitir el contacto personal y la conversación espontánea entre iguales.

Las normas para este contacto no tienen que ser complicadas; cada uno es libre para tocar a sus compañeros o compañeras e interactuar con ellos y ellas. La única norma necesaria es la que se refiere a no hacer daño ni molestar a otro, sin que sea preciso especificar lo contrario; es decir jugar con amigos debe estar permitido, igual que hablar con los amigos.

El espacio no marcado por normas de acción concretas se convierte en el espacio social para entrar en contacto con los demás.

Además, el juego de contacto físico surge en momentos y rituales que requieren un tiempo vacío, como cuando se va a salir y entrar en el aula o cuando se va a concluir una actividad. En estos momentos es la tolerancia / intolerancia del educador o educadora lo que determina la posibilidad de acción y de conversación entre iguales.

En este sentido es importante que cada maestro y maestra sea tolerante con los niños hasta el nivel de permitirles la espontaneidad pero también es importante que sea tolerante consigo mismo, es decir, con lo que tolera y le parece adecuado. Con esto queremos decir que asuntos como el ruido, el orden, la limpieza, etc., que son elementos que perturban o determinan el estado de bienestar o malestar, deben ser considerados y sometidos a un razonable sentido común. No estamos proponiendo una espontaneidad que produzca más efectos negativos que positivos.

Si el educador o educadora encuentra que un cierto nivel de silencio es necesario para la buena marcha del clima del aula, debe establecer normas suficientes para que el ruido que las actividades, los juegos y los rituales producen, no sobrepasen lo que a él o a ella misma le alterara. No pasa nada porque los niños aprendan a salir y entrar de la clase sin gritar, o porque deban modular sus contactos personales para no alterar la actividad de los compañeros y compañeras.

Esto no sólo no está reñido con permitir el contacto personal de niños y niñas y la conversación espontánea, sino que es un posibilitados de los mismos. Se trata de que los niños y las niñas tengan claro lo que está y lo que no esta permitido como comportamiento espontáneo, y se vayan adaptando a ello progresivamente.

“Antonio tiene 4 años no tiene hermanos y viene por primera vez a la escuela.

Tengo muchos problemas con él. Siempre que desea algo de los demás se lo coge. Cuando sus compañeras se niegan, él da bocados y patadas.

He hablado con él para ver por qué lo hace. Su contestación suele ser coherente y no la rehusa. Explica “Es que no me dejaba el muñeco”. Intento explicarle cual es el proceso pero la escena se vuelve a repetir a menudo.

A veces juega con Augusto, pero no controla la medida de su fuerza y suele hacerle daño al darle contra el suelo o la pared en el juego de “carantoñas”, como yo le digo. Rubén que es el único que juega con él, acaba rechazándolo.

Cuando lo observo, veo que no tiene malas intenciones al jugar, pero en primer lugar no sabe cómo acercarse a los amigos y amigas para jugar y en segundo lugar cuando juega, no controla su fuerza ni su situación con respecto a las paredes o suelo.

Lógicamente acaba por no ser bien aceptado entre los demás.”

Loli Díaz, del diario de clase

JUEGO TURBULENTO Y AGRESIVIDAD

No debe confundirse el juego de contacto físico o juego turbulento con el comportamiento agresivo ni con la violencia interpersonal. Es justamente la otra cara de la moneda. El juego de contacto físico sólo se realiza entre niños y niñas que son amigos con anterioridad y que expresan, de esta forma hasta qué punto, sus vínculos afectivos son sólidos. Si dos o más chicos y chicas no tienen un cierto grado de confianza mutua nunca se harán un ataque simulado, nunca jugarán a tratar de derribarse a golpearse jugando. El leve factor de agresividad que estos juegos incluyen, nunca resulta verdaderamente violento a los compañeros y compañeras. Cuando lo es, el juego se disuelve, los chicos y chicas se ponen serios y se separan. Por el contrario si el juego se desenvuelve en forma normal, permanecen juntos después de la pelea simulada y con frecuencia estarán satisfechos y se abrazarán. Tampoco resulta extraño que ciertos juegos turbulentos se conviertan en agresiones; esto ocurre cuando uno de los niños o niñas es particularmente torpe en sus contactos sociales o está aquejado de cualquier otro tipo de dificultades para la comprensión interpersonal.



Aunque el juego turbulento debe ser vigilado, no debe ser reprimido, sobre todo mientras transcurre por los caminos de alegría y regocijo social que anteriormente hemos descrito.

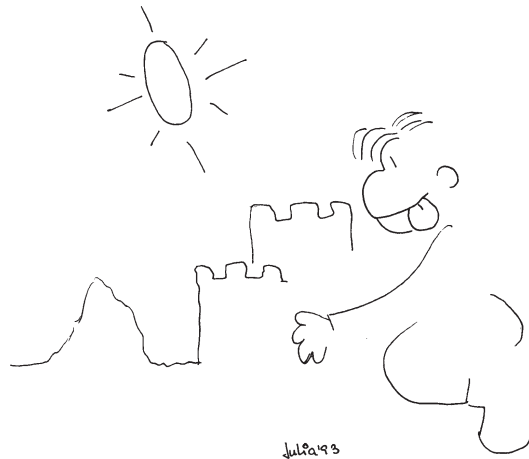
4.3. MANIPULAR, CONSTRUIR Y REPRESENTAR

El juego de manipulación y construcción, es una forma compleja y evolucionada de los juegos sensoriales que incluyen, además de la actividad con los objetos destinada a conseguir logros concretos, una simbolización sobre la acción que se realiza, que a veces queda oculta al observador y otras veces, puede observarse y registrarse porque se expresa verbalmente.

Éstos son los juegos que observó Piaget en los niños entre los 3 y 6 años y de los cuales extrajo su teoría del habla privada o habla egocéntrica: un niño, que junto a otros o a una cierta distancia, manipula objetos y construye con ellos una configuración a la que da nombre, y habla con los compañeros sin intentar ajustar mucho lo que dice a lo que los otros contestan.

Tratar de acoplar piezas para construir un mecano y disfrutar del placer de haber concluido la tarea, observar cómo el movimiento de unos objetos da lugar a formas que se parecen a objetos

reales, hacer puzzles, construir garajes, montar un aeropuerto, o un fuerte indio, hacer una larga caravana de caballos y jinetes, pueden ser tareas apasionantes que permiten gozar del esfuerzo y el empeño en algo que es sólo un juego.



Dentro de estos juegos, hay una parte profundamente individual, y otra externa que puede ser social.

En nuestra opinión, estos son juegos poco frecuentes, hasta ahora en las aulas escolares, y muy frecuentes dentro del marco de la familia y la vida doméstica.

No todos los niños y niñas se animan a hacer este tipo de juegos cuando están sometidos a las tensiones que la vida escolar impone; por eso el rincón de juego de construcción y representación debe cuidarse mucho como una posible alternativa para que los niños y niñas se retiren allí cuando deseen introducirse en su propia actividad personal.

En el juego de construcción y representación, por ser el más individual e íntimo, la elección de los compañeros o compañeras debe correr siempre a cargo del propio jugador.

Cuando es la actividad manipuladora y el pensamiento que se asocia a ella la que dirige el curso del juego, es necesario que la criatura sea del todo libre para organizar sus materiales y para construir con ellos lo que más le apetezca.

Los materiales deben permitir que los jugadores elijan en mayor o menor medida el discurso mental representativo que deseen, sin cerrar con sus características, posibilidades de representación. Esto no significa que pensemos que sólo los materiales inespecíficos son los buenos para este tipo de juego, sino que, aunque los materiales tengan características muy marcadas, como caballos, coches, muñecas, etc., estos puedan ser utilizados para construir y representar cualquier cosa que al jugador o jugadora le parezca bien, para desarrollar su juego.

Todos hemos observado como ciertos niños necesitan retirarse a un rincón a manipular y construir y olvidarse por un ratito de la actividad social. El juego de construcción y posible representación manipulando objetos es un sano pretexto para aislarse un poco a desarrollar las propias iniciativas personales.

Los juegos de construcción pueden comenzar siendo procesos sumatorios, como hacer torres o filas y convertirse en verdaderas configuraciones representativas, que estimulan, desplegar historias o guiones. Es importante que tanto el espacio, y los materiales, como las normas que rijan la actividad en el rincón, permita que cualquier juego manipulativo pueda convertirse en un juego representativo, y que cualquier juego solitario pueda convertirse en juego interactivo. Proteger la zona y el material para el juego de construcción y representación, podría suponer proteger un

espacio y un tiempo para explorar las ideas y las iniciativas personales de los niños y las niñas de nuestra clase sin necesidad de violentar la espontaneidad y el retiro individual dentro de un contexto tan social como el del aula, que puede llegar a ser pesado.

A partir de los dos años aproximadamente y cuando los niños y niñas tienen ya un claro dominio de la función simbólica, los juegos espontáneos comienzan a ser de representación.

Esto significa que, en la manipulación de objetos y en las complicadas actividades que con ellos se pueden hacer, se incluye sistemáticamente el lenguaje y la ecuación significante/significado.

En cualquier momento, un palo se convierte en un caballo, un bloque de madera en un coche, una bañera en un amplio mar, un rincón y una silla en una casita, una sábana por encima de dos mesitas es una cueva, etc. Los objetos que rodean a los niños y las niñas y algunos juguetes, son estímulos para la representación simbólica.

La organización interna de estos símbolos es muy precaria, y lo representado puede desaparecer en breves momentos. Éstos, no son juegos exclusivos de representación de ideas ordenadas y sistematizadas de acuerdo a unos procesos espaciales y temporales bien establecidos. Los escenarios se apoyan en elementos frágiles e inconsistentes pero permiten que se establezca un diálogo entre los jugadores que es placentero y enriquecedor.

“Ernesto juega solo en la alfombra con unas construcciones de madera no encajables.

Se acerca David “¿Jugamos?.

E. ¡Vale! (con síntomas de alegría).

Se acerca Olga

E. Tú no puedes jugar.

D. (Me mira) ¡Si puede!

Buscan las regletas más largas y juegan a hacer música chocando una contra otra.

**Ernesto encuentra la pieza simétrica y la pone junto con otra del mismo color-
“¡Osquite!”**

J. (entra) ¿Hacemos una casa?

E. ¡Vale!

Olga busca otra madera que sea pareja a la que tiene para hacer música.

Javier coloca un plano inclinado para resbalar la pieza.

Ernesto busca una rueda para rodar.

Javier hace una cama colocando regletas unidas. “Esta es mi cama” y coloca un clip acostado.

David coloca con cuidado las piezas.

J. “Esta casa es muy chica necesitamos más piezas como esta” (señalando una regleta)”

Loli Díaz, observación de clase

En una investigación realizada por una de nosotras, hemos podido observar que la representación incipiente se apoya con frecuencia en los juegos de construcción, de manipulación o en situaciones no lúdicas que se vuelven espontáneamente y por breves momentos en situaciones de juego (estar dibujando, estar comiendo, pasear por el parque, tomar el sol en la playa, etc.)

Estas representaciones incipientes inundan la vida de relación social y la autorreflexión personal de muchos niños y niñas. Con frecuencia, cuando el niño y la niña entre 3 y 8 años está jugando solo, realiza este tipo de representaciones simbólicas.

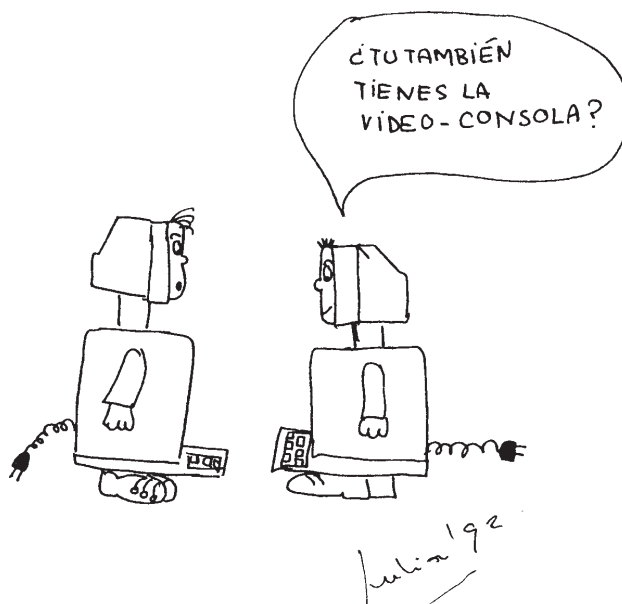
Conviene ser muy respetuoso con este tipo de juegos, que tienen un componente individual bastante importante, no tanto porque sean descarga de emociones extrañas, como a veces se ha creído, sino porque parte del sentido de la acción queda implícita y no es fácil, desde fuera, saber cual es el discurso interno que articula las distintas acciones. A su vez, explorar el pensamiento que sirve de soporte a estos juegos de representación incipiente, nos permite conocer el proceso de construcción personal de ciertos conocimientos, sobre todo los conocimientos que se refieren al entorno social.

JUEGOS DE REPRESENTACION VICARIA

Un tipo particular de juegos simbólicos son los de representación vicaria. En estos, los niños y las niñas reproducen roles sociales y desarrollan guiones de actividad humana, pero no lo hacen protagonizando papeles sobre sí mismos, sino haciendo que sus personajes sean encarnados por pequeños muñecos que son apoyos vicarios de los protagonistas que actúan en una acción organizada.

Hemos distinguido estos juegos de los de representación incipiente y de los de protagonización de roles, porque en ellos la criatura se queda como en un segundo plano y dirige la acción simulada desde el papel que podíamos asimilar al del director de teatro y/o cine que representa un guión a través de sus actores.

Los niños y niñas que juegan a estos juegos pueden desplegar varios papeles a la vez, prestando sus voces a cada uno de los personajes. Voces que frecuentemente adquieren un timbre distinto según el personaje y la acción que éste haga. Con la modificación de su voz señalan el paso de la intervención de un personaje a otro, en un continuo cambio de papeles que tiene como finalidad que el guión se desarrolle de forma adecuada y lógica. Si, por ejemplo, uno de los personajes esta en apuros debe gritar con voz quejumbrosa, si alguno es el “malo” debe disponer de una voz desagradable y malvada y decir cosas que asusten a los demás.



“Ruth se ha sentado y hace sola una torre superponiendo piezas cuadradas. Es muy alta y se cae. Lo intenta otra vez; cuando esta alta llama a su amiga Cristina.

R. Ven, mira.

C. ¿Es un castillo?

R. No, es una casa.

Ruth y Cristina buscan unos muñequitos “clip” con los que jugar. Cada una con uno se colocan en los lados opuestos de la torre y hablan con la voz de los muñecos.

— Hola vecina.

— Hola ¿Cómo estas?

— Me tengo que ir a llevar el niño al colegio.

— (Con su voz) No hija, ahora no se lleva el niño al colegio porque era domingo.

— Ah, es verdad, hoy vamos a ir a dar un paseo al parque con mi marido ¿Y tú?

— Yo voy a ir a comer a un bar con los niños”.

Loli Díaz, observaciones de clase

El juego de representación vicaria es muy complejo desde el punto de vista de la trama conceptual que se representa y de los elementos psicológicos que pueden observarse en las actuaciones ficticias de los personajes.

La representación vicaria es un mecanismo lúdico que aprovecha también cualquier momento para desarrollar un guión de conocimiento social, pero frente a los juegos de representación incipiente, estos tienen en su interior verdaderas organizaciones conceptuales. En ellos podemos distinguir un escenario (que puede ser imaginario); una escena, (que requiere la presencia de un contexto y la apoyatura de ciertos objetos); una acción y finalmente unos personajes que la realizan. La acción suele disponer de una estructura temporal aunque sea simple: un antecedente, un presente y un futuro están implícitos y finalmente a los personajes les suceden cosas de acuerdo a un plan organizado que tiene una lógica narrativa y/o dramática.

La penetración en matices emocionales de los personajes que se representan, la agudeza de conocimiento psicológico que los niños y niñas manifiestan en estos juegos nos demuestra, una vez más, que se ha sobrevalorado el egocentrismo intelectual de los niños y niñas pequeños y que el entorno sociocultural en el que se desenvuelven, les proporciona más información y con más profundidad de la que creemos.

4. 4. EL ESPACIO DE JUEGO SOCIODRAMÁTICO

Toda aula de Educación Infantil debe disponer de un espacio al que puedan ir los niños y las niñas a jugar a la representación de papeles sociales, sucesos, situaciones y escenas que deseen representar.

Hemos descrito este tipo de juego como verdaderamente importante y prototipo de los niños y, sobretodo, las niñas entre los 4 y los 8 años.

El juego de protagonizar papeles sociales es una actividad simbólica compleja a través de la cual los niños y las niñas reproducen experiencias sociales conocidas en parte y desconocidas en ciertos aspectos. Sirve de este modo para pensar y actuar sobre la vida cotidiana de relaciones sociales de las personas y para penetrar en detalles que interesan y que no se dominan totalmente.

Es importante porque es una de las formas en que los niños y niñas tienen para poner en acto sus propias ideas sobre los temas que reproducen y porque a través de la conversación se negocian los propios puntos de vista personales sobre lo que es preceptivo decir y hacer, en el papel que se desenvuelve.

Los juegos de representación de papeles son siempre dramáticos porque en ellos se representa un suceso o una situación de la vida real o imaginaria de unos personajes, que tiene lugar en un momento dado de su existencia en un espacio concreto, rodeados de unos objetos que son los idóneos para esa situación. Los juegos de protagonización de papeles son siempre sociales porque lo que se reproduce se refiere siempre a una situación la que alguien hace algo por su propia condición de ser humano, al que pasan cosas cuando interactúa con otros. Incluso, hacer cosas en solitario como peinarse, estudiar, arreglar la casa, se hacen como actividades sociales; nos peinamos para estar guapas o guapos, arreglamos la casa para que todo esté en orden y sea mas bonita la convivencia, etc. La actividad humana es social por propia definición. La actividad que se simula dentro de los juegos dramáticos es también siempre social.

La reproducción de escenas, sucesos o historias es una forma de actualizar los conocimientos previos sobre los temas que se reproducen y de aprender de los demás nuevas versiones sobre lo experimentado, añadir detalles, eliminar errores y acercarse hacia formas mas perfectas de los temas que son motivo de juego.

En el juego sociodramático los niños colaboran entre sí para desarrollar juntos una escena, un suceso o una historia. El guión, compuesto por lo que les sucede a los personajes en una situación dada, se convierte en tarea común, proporcionando de esta forma motivación para hacer y decir lo que es preceptivo. Este precepto, estas formas ideales de hacer y decir se buscan conjuntamente. Todos ayudan a que salga bien.

En realidad la meta es el proceso mismo de reproducción de la situación y que ésta se haga de acuerdo a la norma interna que toda situación humana tiene; esto es, que cada personaje realice de forma adecuada su papel, diga lo que es lógico decir en una situación dada y haga lo que sea razonable hacer. Por ejemplo, en una tienda lo lógico es comprar; en un restaurante, comer; en un autobús, viajar. Esto no significa que no pueda haber disgresiones ni papeles vacíos. Por ejemplo, en una tienda un personaje podría encontrarse a una amiga y hablar un momento de algún tema casual o podría sufrir cualquier incidente o trastorno, que alejara, momentáneamente el centro de la atención de la meta principal, pero pasado este momento el tema debe volver a dirigirse hacia la meta de comprar y vender. Las eventualidades abren el guión a la espontaneidad, las creencias particulares y la creatividad de cada jugador. Así el aprendizaje que se realiza dentro de estos juegos es normativo y libre al mismo tiempo.

De esta manera, la norma interna de desenvolver de forma socialmente adecuada el guión, flexibiliza y regula el pensamiento excesivamente divergente. Si a un jugador se le ocurre aportar al guión un elemento muy extraño, éste es rechazado porque no encaja en el proceso común al no tener referentes en el pensamiento de los jugadores.

La teoría de que en el juego dramático, a partir de la protagonización de papeles sociales y la

representación de escenas, sucesos e historias, se desarrolla el conocimiento social y las habilidades para usarlo, está basada en el descubrimiento de que en estos juegos, la comunicación y la acción se dan de forma conjunta y coordinada a través del desarrollo de un guión de conocimiento compartido.

Esta teoría parte, de que los niños y las niñas que viven en un contexto cultural común, están inmersos en experiencias vitales parecidas y se van haciendo de un bagaje de información que tiene unas partes comunes y otras más personales. Sobre las comunes, se pueden intercambiar puntos de vista de tal manera que los más personales se repudian o se aceptan en una negociación que se realiza a través de la conversación.

Cuando en una escena de un juego de muñecas una niña dice a la otra: “Me voy, que es tarde y mi niño tiene que dormir” y la otra le contesta, que el suyo “ya está en la cama”, eso significa que ambas comparten la idea de que los bebés, deben irse a la cama temprano; pero si una de ellas, dijera que aún no era hora de llevar a los niños a la cama porque hay que darles la cena, y sobre esa propuesta se desarrollará una escena de “comida de bebés” el supuesto conocimiento social que ambas comparten sobre la vida cotidiana de los bebés y las madres se amplía y se desarrolla en la secuencia “cenar antes de irse a dormir”.



El proceso que se realiza en un juego sociodramático parte del conocimiento que se comparte, se crea o se recrea en un momento determinado en un escenario real que es modélico de un escenario imaginario, pero compartido y aceptado por los jugadores. Este escenario imaginario constituye el contexto mental compartido. Sobre el contexto mental compartido se puede “trabajar” conversando, aportando ideas, atribuyendo significados, negociando atribuciones, manipulando objetos, etc.

Por todo ello consideramos importante la existencia de un espacio educativo dentro del aula que permita y motive a los niños y niñas a desplegar sus propios guiones dramáticos en la creencia de que estos guiones dramáticos son una forma socio-natural de elaborar su propio conocimiento social y las habilidades para hacer uso de ello.

El espacio de juego dramático debe pues constituir un marco de características tales que permitan

a los niños desenvolver ahí dentro sus deseos de penetrar de forma espontánea en el conocimiento sobre la gente, y las situaciones en las que la gente se encuentra cuando conviven y se comunican.

El espacio de juego dramático en el aula de Educación Infantil estará destinado a la reproducción de papeles, a la creación de escenas, situaciones, guiones, o historias que permitan a los niños y niñas explorar su conocimiento social, reproducir sus experiencias y buscar a través de la conversación ideas nuevas sobre los temas que se simulan.

El modelo de organización espacial que se está constituyendo como usual en las aulas de Educación Infantil en Andalucía, considera la “casita” y la “tienda”, como rincones obligados.

La reproducción de una casa en el aula aporta un número importante de estímulos para el juego sociodramático. Pero no hay que olvidar que el escenario es sólo una parte, y no la más importante, para que se desarrolle un juego sociodramático.

Lo importante para que el juego sociodramático se convierta en un marco de desarrollo es que las condiciones psicológicas de los sujetos sean adecuadas, y esto tiene más que ver con el clima general de relaciones personales dentro del salón de clase, que con el escenario concreto.

De cualquier forma, un rincón de la “casita” se constituye como un espacio de juego si tiene, al menos, las siguientes características:

Tiene que estar bien delimitado en sus claves simbólicas. Las claves simbólicas de cualquier espacio lúdico deben establecerse con la participación de los niños y pueden concretarse en elementos arbitrarios.

Se establecen espacios marcados que ayuden a la constitución de escenas. Ejemplo: La puerta de entrada y salida, la zona de la comida, del descanso y del baño, son necesarias como señales, lo cual no significa que dentro de la casita haya que establecer espacios claramente delimitados (una cortina, un timbre, una mesa, un espejo, adecuadamente colocados (eso sí, en colaboración con los niños) y colocando las claves y señales que ellos decidan).

Los materiales estarán al servicio de la representación y se pueden usar de forma versátil. Los materiales que pueden configurar el espacio de la “casita” pueden ser juguetes representativos de objetos domésticos y algún material desechable de la propia vida familiar, pero conviene que no se conviertan en rincones de objetos inservibles, que no pierdan su frescura y novedad, para lo cual quizá sea necesario cambiar el rincón entre 3 ó 4 veces al año.

La percepción de la clave simbólica de los materiales y los espacios es, en parte, una decisión personal y, por otra parte, una negociación entre jugadores, así pues, no hay que preocuparse mucho de que haya de todo en la “casita”, sino que lo que haya sea útil para la representación lúdica.

Los tiempos de juego están sujetos a normas discrecionales que permitan conjugar los deseos de jugar y el respeto a los compañeros que pueden desear jugar al mismo tiempo. Hay que pactar con los niños las normas para entrar y salir del rincón de juegos.

El número de jugadores debe ser suficientemente pequeño como para que la conversación sea directa y se desarrolle una verdadera comunicación. Un rincón de juego dentro del aula no debería incluir más de 3 ó 4 jugadores.

CONVERSACIONES EN EL RINCÓN DE JUEGO SOCIODRAMÁTICO

Los conocimientos de los niños y las niñas entre los tres y seis años no pueden separarse de sus vivencias actuales ni del recuerdo de sus experiencias previas. Por eso, es tan importante que se les ofrezcan posibilidades de poder actualizarlos para comprobarlos y modificarlos.

El conocimiento a esta edad es siempre instrumental y funcional y busca el acuerdo con los otros: con esto queremos decir que nadie se siente verdaderamente seguro de que lo que sabe es correcto, si no recibe, periódicamente al menos, un refrendo social de que lo que sabe y de que lo que hace está bien. El juego simbólico que se realiza en los rincones sociodramáticos tiene en parte el objetivo de expresar y comprobar el conocimiento y las habilidades de los que el niño se siente suficientemente seguro como para exponerlos públicamente y suficientemente inseguro para necesitar que le sean confirmados.

En gran parte, por eso juegan, o dicho de otra forma, éste es el motor cognitivo de los juegos simbólicos de los niños: asegurarse de que lo que saben es correcto. En el camino de este proceso, con frecuencia los niños y las niñas se encuentran con que tienen que renunciar a lo que creían que estaba bien, porque otro compañero les señala su error, porque la idea o la acción del otro es más operativa o porque en la negociación sobre el significado, el argumento del otro es más poderoso.

Cualquiera que sea el camino que toma la idea o la actividad que se está desarrollando en común contribuye a que los conocimientos infantiles se muevan en un sentido progresivo y optimizador. No importa tanto que también sea errónea o inadecuada la idea o acción que se elige, lo que importa es la negociación que se ha realizado sobre ella y la toma de conciencia sobre la virtual operatividad de una decisión, un nombre, una acción o una renuncia.

El conocimiento que se desarrolla en los juegos tiene forma de discurso dialógico, queremos decir que es el diálogo contextualizando la acción lo que va dando forma a los conocimientos infantiles.

Los roles sociales que se desarrollan dentro de la familia y en torno a la vida doméstica, tales como:

- Lo que piensa una madre en una situación concreta.
- Lo que piensa y siente un niño pequeño, que todavía no puede expresarse.
- Lo que piensa el padre respecto de las tareas domésticas y del comportamiento de los niños.
- La justificación de los hábitos de higiene y de las normas domésticas.
- La necesidad de descanso, alimentación, etc.
- Los sentimientos apropiados a los sucesos domésticos.
- Las relaciones de la familia con los vecinos y los amigos.
- La economía doméstica.

Éstos y otros son conocimientos de la vida doméstica obtenidos a través de la convivencia diaria, pero es mediante del juego cómo se pueden desarrollar y precisar ideas nuevas, uniendo recuerdo y experiencia a la acción y la representación, y sometiendo sus conceptos a los de los demás.

COMPRAR Y VENDER

Las actividades derivadas de las necesidades básicas son las que adquieren mayor carga cultural y se convierten para los niños y las niñas en las más dotadas de sentido.

Así actividades como comprar y vender, ir al trabajo, etc., son percibidas por los niños y niñas pequeños como actividades naturales y se convierten en motivos para los juegos espontáneos.

De todas ellas, la actividad de comprar y vender es posiblemente la que mejor pueda incorporarse al aula como escenario de juego y llegar a ser un buen espacio de actividad global.

Además, de hecho, muchísimos maestros de Educación Infantil, han incorporado esta idea y en muchos centros podemos ver una “tienda”, montada de forma permanente dentro del aula.

Montar, durante un periodo prolongado, aunque no necesariamente durante todo el curso, una tienda y jugar a comprar y vender puede ser un recurso interesante si se aprovecha para desarrollar

ciertas habilidades y conocimientos.

No creemos, sin embargo, que la existencia de un espacio en donde se acumulen envases vacíos, cajas de todo tipo, y algunos materiales inclasificables sea, de suyo, un escenario de juego.

Montar una tienda y jugar a comprar y vender, requiere una cierta preparación y atención por parte del maestro de Educación Infantil.

Para que la tienda sea un espacio de juego sociodramático es necesario que las normas de uso de los materiales, y el proceso mismo de juego se pueda desarrollar con un cierta calidad y con progresiva mejora de la interacción y la comunicación.

Los niños y las niñas juegan a comprar y vender espontáneamente a estas edades; sería recomendable que este juego dentro del aula les ofreciera algún estímulo de orden superior, para lo cual es necesario tener en cuenta lo siguiente: que la tienda, como la casita, ofrezca claves simbólicas suficientes como para que los niños y las niñas desplieguen sus propios guiones dramáticos.

Un conjunto sencillo de normas de entrada y salida del espacio dramático deben ser elaboradas y conocidas por todos.

El espacio dramático no puede ser visitado por un número de niños superior a 3 ó 4; porque la interacción no se desarrolla adecuadamente si hay ruido.

El propio proceso simbólico y los guiones que allí se representan despiertan una serie de interrogantes que deberán llevarse a otros momentos de actividad y aprendizaje, para que la tienda no sea sólo un lugar donde se repita lo ya conocido.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DEL JUEGO DE LAS CASITAS

En una tienda se despliega conocimiento referido a los productos necesarios para la vida cotidiana, a los precios de los mismos, a la relación precio-producto, a las cantidades, etc.



Un mundo de relaciones sociales tiene lugar en el escenario de la tienda referido a la vida cotidiana sobre el cuidado de la casa, la atención a los familiares, la economía, el dinero, la actividad doméstica, etc., pero las tiendas también son lugares donde encontrar a los vecinos y amigos, donde comentar noticias que se han escuchado en la radio o la televisión, donde se recoge información sobre el vecindario y la vida social de la comunidad.

La conversación casual con el/la dependiente o los otros clientes tiene tanta potencialidad educativa como el acto mismo de adquirir productos y pagar por ellos, por eso es necesario que el juego de comprar y vender discorra sobre canales de espontaneidad y aprovechar ésta para introducirse en la conversación y la negociación optimizando el proceso.

Ya hemos hablado de cómo intervenir en los juegos mejorando los procesos comunicativos que en ellos se dan, baste ahora decir que el marco de la tienda, si se aprovecha puede ser un escenario idóneo para hacerlo.

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SON DIFERENTES EN LOS JUEGOS SOCIODRAMÁTICOS

Se ha descrito y nosotras también tenemos datos que lo afirman, que los juegos de representación de los varones son diferentes de los juegos de representación de las niñas.

Los temas que prefieren los niños son más fantasiosos, toman con más frecuencia modelos televisivos y de películas de aventuras. Los héroes, guerreros, policías, aventureros, etc., son los modelos a imitar, mientras que las niñas eligen más los modelos domésticas, profesionales y del entorno inmediato: peluqueras, tenderas, actrices, madres, hijas, abuelas, vecinos, etc.



Hay una insistencia en la domesticidad en los temas y los personajes de las niñas, lo cual no quiere decir que no sea un elemento cultural directo; es decir, las niñas son estimuladas por el entorno a fijarse más en los modelos domésticas y sobre todo a reproducir los modelos estereotipadamente femeninos de las mujeres adultas de su entorno: conversar con las vecinas sobre la crianza de los hijos, la apasionante actividad doméstica referida a fregar platos, planchar, limpiar, reñir a los hijos, acostarlos o darles de comer, constituyen universos temáticos que ofrecemos sin el menor pudor a nuestras niñas, mientras que a nuestros varones los estimulamos con la potencia y la velocidad de los coches, con la agudeza y brillantez de las operaciones policíacas, con la inteligencia y bravura de los buenos y la perversidad de los malos.

Que sea cierto, que de forma espontánea los juegos representativos y sociodramáticos son diferentes entre los niños y las niñas no debería entenderse como una realidad natural sobre la que no debamos intervenir, todo lo contrario. El juego como actividad culturalmente mediada está impregnada de muchos estereotipos sociales: el estereotipo sexista atraviesa casi todos los aprendizajes espontáneos, y el juego es el más representativo de ellos. Es labor de los maestros y maestras destruir con paciencia y sensibilidad estas discriminaciones y faltas de criterio.

La tendencia femenina a imitar los modelos sociales que les ofrece el entorno es complementaria

a la tendencia masculina de excluir a las compañeras de los juegos de patio y de todos aquellos que consideran estrictamente para varones.

Contra esta tendencia podemos luchar a través de las normas que se establezcan para el uso de espacios de juego, dejando clara la igualdad y heterogeneidad sexual de los grupos; no aceptando la existencia de juegos de niños y juegos de niñas.

Otras formas de contribuir a la igualdad es no permitiendo la relajación de los chicos varones en tareas como la recogida de materiales y la organización de los mismos; animando a las niñas a participar en los juegos de contactos físicos y en los de recreo junto a sus compañeros varones; estimulando guiones de juego en los que los papeles sociales no sean los convencionales; animando la conversación y el debate sobre nuevas formas de entender los convencionalismos sociales; acogiendo de forma natural la debilidad emocional de los varones: “Los niños si lloran” y de la misma forma natural las actitudes de independencia de las chicas: ‘Las niñas también son fuertes y además no tienen miedo’, etc.

Sin embargo, exterminar el sexismo de los juegos es una ardua tarea que nos tomará años, porque los juegos están muy arraigados en la cultura popular y ésta, de momento, es sexista e injusta. No nos desanimemos y aprovechemos, cada oportunidad de evitar nuestro propio sexismo: los juegos son una buena excusa para hacerlo.

LOS JUGUETES EN EL JUEGO SOCIODRAMÁTICO

Los juguetes representativos u objetos de tamaño reducido tienen en este tipo de juego un papel importante. Estimulan la actividad y potencian los guiones que se desarrollan.

Pero los niños y las niñas no hacen un uso literal de los juguetes representativos para realizar su simulación vicaria. Para que un caballo sea el del “sherif” no hace falta que su jinete lleve estrella o pistolas en un momento determinado, mientras que en otro momento será la presencia de un símbolo como la estrella de “sherif” la que lo convertirá, por diferenciación con otro que no la lleve, en el caballo del “sherif”.

El ajuste de los elementos simbólicos a las realidades que se representan es muy flexible y está sujeto a las necesidades del guión. El guión, es decir, el tema desplegado, la historia concreta que se simula, adquiere naturaleza de elemento determinante en el uso de los objetos y en la función que se les dé dentro de la representación. Lo que de verdad importa a los niños y las niñas, cuando juegan a estas representaciones, es que lo que suceda tenga sentido.

La variabilidad en el uso de los objetos es lo que ha hecho creer durante mucho tiempo que los juegos son actividades desordenadas y sin mucho sentido psicológico. Nada más lejos de la verdad que los juegos sean actividades vacías de significado o con significado confuso. Siempre hay una directriz en los juegos. En cada una de ellas, la directriz puede estar marcada por un elemento diferente: pero, en general, en los juegos de representación, la directriz es la lógica de actuación de los personajes que deben hacerlo de acuerdo al sentido cultural de la escena. Que lo que pasa a los personajes tenga su propia lógica de acción, se convierte en una meta que impregna toda actividad representativa de carácter vicario: los juguetes están al servicio de esta prioridad.

EL JUEGO SOCIODRAMÁTICO Y EL PENSAMIENTO NARRATIVO

Los juegos y los cuentos no siempre han gozado de prestigio dentro de la cultura escolar. Sin embargo el pensamiento narrativo, tanto el que desarrolla ideas fantásticas (increíbles) como el que se ajusta más a los patrones convencionales de historias cotidianas, constituye una manera de organizar el mundo que es de gran utilidad.

Los cuentos transmiten interpretaciones de la realidad en las cuales el tiempo y el espacio actúan

como organizadores de la misma. El escenario y los personajes constituyen los contenidos y la lógica del suceso, el discurso.

Gran parte del pensamiento de los niños entre los 4 y los 8 años es un pensamiento narrativo. Organizar un pensamiento en términos de las características de los personajes, la situación en la que estén, el devenir del tiempo y las cosas que les pasan tiene para los niños tanto sentido como la vida misma.

Potenciar la “lectura” y “escritura” de cuentos de forma individual y colectiva, y jugar a dramatizar las producciones propias es una buena vía para penetrar en el pensamiento de los niños y las niñas y ayudarles a establecer un cierto orden; el orden lógico y humano de que las cosas sean como deben ser.

Ponemos entrecomillado “lectura” y “escritura” porque consideramos que desde la Escuela Infantil se pueden elaborar e interpretar de forma conjunta textos como cuentos o historias; para ello sólo hace falta que el maestro o maestra preste al grupo su habilidad manual de escribir y su conocimiento del código lingüístico en general. Los niños y niñas podrán junto con el educador o educadora crear sus propias historias y leerlas conjuntamente. De esta forma, la lectura y la escritura aparecerán además como un instrumento útil que, llegado su momento, desearán saber usar.

4.5. JUEGOS DE MESA EN EL AULA

Los juegos desarrollan el pensamiento lógico de los niños y contribuyen a que interpreten la realidad de forma ordenada.

La capacidad de abstraer, desde la experiencia, aquellas características o rasgos que distinguen una realidad de otras, va constituyendo el pensamiento lógico y los lenguajes, en los cuales se expresa.

El lenguaje verbal es, en estas edades, el más importante pero desde la propia experiencia cotidiana se van desprendiendo y organizando otros lenguajes, como el lenguaje lógico-matemático.

El lenguaje lógico-matemático y el pensamiento categorial acompañará a partir de su descubrimiento toda la evolución cognitiva de los niños y las niñas. El pensamiento categorial que se expresa como lenguaje lógico-matemático es muy importante para el desarrollo cognitivo y ayuda particularmente en las tareas escolares.

“Paco está enfermo y tenemos una compañera que lo está sustituyendo. Se llama Patricia. Está teniendo problemas en la clase porque desconoce la dinámica. Le hemos pedido que para la reunión de hoy haga alguna observación en clase para poder ayudarla en sus dificultades.

Observación de Patricia: “...Los niños han acabado un trabajo común y están en los rincones. Todos están haciendo algo pero en la clase hay mucho ruido. No sé qué hacer, parece que no les hago falta.

He estado observando a dos niños que jugaban con un dominó para hacer un fuerte. Me he sentado con ellos y les he explicado cómo se jugaba al dominó. Han jugado conmigo pero cuando yo les he dejado han abandonado el juego.

P. Pienso que los juegos de mesa deben de servir para aprender un determinado juego. ¿Qué se hace para que lo hagan así y no jueguen a lo que ellos quieren?”

Loli Díaz, del diario de reuniones

Muchas experiencias de juego en las que los niños y las niñas toman parte, incluyen la manipulación de objetos que tienen un uso lógico o que se usan desde una cierta lógica. Son los juegos de reglas.

Los juegos de reglas son también juegos culturalmente marcados. A cualquier objeto o conjunto de objetos se les puede dar uso lógico y convertirse, de esta manera, en un juego de reglas; sin embargo esto no es frecuente. Incluso los juegos de mesa, que aparecen cada año, como ofertas comerciales, tienen poco éxito, y mueren pronto como estímulos para el juego. Los juegos de reglas tradicionales, o los que se van haciendo conocidos y usados por los niños y niñas de una determinada comunidad social, son los que disponen de un sistema de normas de uso que se integren bien en las necesidades cognitivas de los niños y las niñas. Éstos, como sabemos, varían con la edad y con el entorno de estímulos culturales a los que están sometidos.



La fuerza cognitiva de los juegos tradicionales de mesa, reside en que la regla interna de la acción se acopla bien a la actividad cognitiva lógica de los sujetos. Así, los juegos de cartas, para que sean estimulantes y creativos deben dejar poca responsabilidad al azar y mucha a la capacidad de hacer combinaciones y relaciones; debe dar la posibilidad de establecer hipótesis y comprobar como se comportan los otros ante las decisiones que tomamos.

Los compañeros se estimulan entre sí para jugar a juegos de reglas: los adultos sólo debemos proporcionarles el material necesario y el permiso oportuno.

Disponer de juegos tradicionales de mesa y de modernos juegos lógicos y organizar las condiciones de tiempo y espacio para que los niños y niñas acudan a jugar con estos materiales es abrir una ventana al aprendizaje espontáneo y a la construcción de estrategias mentales que luego resultan fácilmente trasplantables a otras tareas incluidas las escolares.

Nosotras proponemos el establecimiento de una zona de juegos de reglas, a la que los niños y las niñas puedan acceder en parejas o en grupos pequeños y bajo las normas que la maestra o maestro establezca para el uso del material.

Ya hemos hablado de la importancia de establecer las normas en diálogo con todos los miembros de la clase, es decir de elaborarlos de forma conjunta. Esto vale para la constitución de las normas de acceso a cualquier espacio de juego.

No todos los juegos de reglas son bien usados por los niños de edad entre 3 y 6 años; pero algunos sí acceden con facilidad a sus normas. De cualquier forma es bueno que estén en el aula y que se

comience a jugar a ellos espontáneamente.

La experiencia de intentar acoplarse a un sistema de normas establecidas que están por encima de la decisión arbitraria que cada niño pueda tomar, va creando en los niños y las niñas una conciencia de disciplina mental y de experiencia compartida que es muy útil para el desarrollo social y para el progreso cognitivo.

4.6. EL RECREO Y LOS JUEGOS DE PATIO

Si hay un lugar y un tiempo de libertad en la vida del centro escolar, ese es el patio de recreo, y el recreo mismo.

A veces se tiene la tentación de no tocar este tema, para evitar contaminar ese reducto de espontaneidad de que los niños y niñas gozan en la escuela.

Sin embargo, y pensando en que estamos intentando hacer un análisis del juego, quizás no sea justificado obviar este espacio y este tiempo.

El concepto de recreo, que suele tener en la escolaridad obligatoria como lugar único de descanso, no vale para la Educación Infantil, en la cual los niños deben descansar mucho más frecuentemente y, sobre todo, deben disfrutar más de actividades autoelegidas y de la posibilidad de moverse en el espacio del aula y del centro.

Por otro lado, los juegos de recreo de los niños mayores, suelen ser organizaciones sociales muy complejas que incluyen un sistema de reglas establecido, un proceso largo y unas metas de logro que incluyen la competencia entre grupos, etc., no son propios de los niños y las niñas pequeños. Este tipo de juego no se da entre los niños pequeños que acuden a las Escuelas Infantiles.

Por el contrario, en estas edades los juegos de patio son una prolongación de los juegos sociodramáticos, rituales, simbólicos y de ejercicio que los niños y las niñas pequeñas realizan en cualquier parte.



El juego de patio y de calle, como lo conocemos en los niños mayores, es en gran medida una herencia cultural, incluso antropológica, que se transmite de generación en generación a través de la participación en juegos comunes de los más pequeños con los mayores. Por eso es necesario que en el patio de recreo se mezclen un poco los niños más pequeños con los de edades inmediatamente superiores.

Se dice, que la estratificación de las relaciones sociales y las pocas oportunidades que los niños tienen de jugar con chicos mayores que ellos, junto con la reducción y el aislamiento de las familias, está poniendo en peligro los juegos que más carga cultural tienen, que como sabemos, son estos juegos de patio, de recreo y de calle.

Es pronto para asegurar que se está perdiendo este potente modo de transmisión cultural, pero lo que sí parece cierto es que hay juegos tradicionales que se están perdiendo, y otros juegos de patio y calle están apareciendo.

Los juegos de patio de los niños de la Escuela Infantil intentarán y conseguirán adquirir la forma de juegos reglados, tal y como son los de los mayores; pero al principio son, como hemos dicho antes, juegos simbólicos más o menos ritualizados.

Juegos como “las cuatro esquinitas”, “el pañuelito”, “el lobo”, “las chapas”, “el trompo”, etc., son intentos de organizar juegos de mayores, sin conseguir desplegar un plan sistemático de actuación que pueda ser considerado un juego de reglas.



Es muy difícil para los niños y niñas pequeños ajustar su comportamiento a una norma que no comprenden y, sobre todo, son incapaces de retener en su memoria toda su complejidad y sus detalles.

De cualquier forma, sólo el planteamiento de los juegos, los rituales para elegir equipos, las cancioncillas que acompañan los distintos momentos de la actividad, son ya una forma de ingresar en ese mundo extraordinariamente importante de los juegos de patio de recreo.

Algunos niños y, sobre todo, niñas mantienen durante el recreo muchos juegos de representación de roles utilizando para ello materiales elementales como hojas de arboles, arena, piedras, etc.

El recreo tiene de bueno que se puede volver a esa situación social de verdadera elección de los compañeros. Muchas amistades nacen y se consolidan en los patios. Las afinidades y los rechazos personales florecen en estos espacios abiertos que no están estimulados por los adultos y en donde el mayor espacio físico, facilita la libertad de movimientos. Carreras, persecuciones, empujones, agarradas y peleas simuladas rellenan mucho el tiempo de recreo.

Este tipo de juego del cual ya hemos hablado parece que permite y potencia la satisfacción de necesidades muy básicas de contacto social inespecífico.

Hay investigaciones que muestran hasta qué punto participar de este tipo de contactos parece ser fundamental para el buen desarrollo social.

El recreo debe seguir siendo un lugar y un tiempo de libertad, y el juego, el patrón de comportamiento que más positivamente se ajusta al desarrollo de esta libertad individual y social.

EL JUEGO Y LA AMISTAD ENTRE COMPAÑEROS

Para los profesores, la relación entre las actividades de juego y el encuentro entre amigos es tan evidente que parece un poco tonto hablar de ello. Sin embargo, nos gustaría traer aquí algunas ideas para contribuir a elevar el status que tanto el juego como la amistad deben tener dentro de la cultura escolar, ya que ni uno ni otro disfrutan del prestigio que creemos que se merecen.

Las últimas investigaciones en psicología del desarrollo social, atribuyen a las relaciones entre compañeros y más concretamente, a la amistad entre iguales, un valor socializante bastante parecido al que tienen las relaciones con los padres y con los maestros.

Los niños y niñas comienzan su desarrollo social en lo que a las relaciones con iguales se refiere, a los tres años aproximadamente: y desde este momento van incorporando a su propia trayectoria de desarrollo personal las experiencias en las que participan, de entre las cuales “hacer amigos” y “jugar con amigos” son experiencias muy importantes.

La amistad, como el juego, tiene un componente de autoelección y satisfacción que es básico para tener conciencia de la propia identidad personal.

El respeto a las amistades infantiles es, como el respeto a los juegos espontáneos, una meta de la Educación Infantil que debe concretarse en la programación de actividades que potencien ambos procesos sociales.

Los juegos son buenas estrategias para que los niños encuentren amigos y elaboren de forma libre y satisfactoria su propia trayectoria de seres sociables y amistosos.

Muchas veces las metas de educación para la solidaridad, la tolerancia y la comprensión social se alcanzan antes y mejor si permitimos que los niños sean espontáneos en la elección de sus propios círculos de amistades.

Nuestra labor estará en ayudar a aquellos niños y niñas que tienen más dificultad en tejer sus propias redes de amigos haciendo que participen en actividades conjuntas para que se conozcan y se elijan.

Es importante no forzar a los niños y a las niñas en la elección de amigos. Una cosa es el respeto que todos nos debemos y en base al cual debe constituirse el clima en el aula y otra la posibilidad de elegir de entre todos los compañeros y compañeras a algunos que nos gustan más y con quienes queremos tener amistad. La elección de compañeros y compañeras de juego es una oportunidad buena para ir adquiriendo experiencia y sensibilidad en este campo del desarrollo, que, como decimos, es tan importante.

RESUMEN DEL CAPÍTULO 4

En este capítulo hemos propuesto el establecimiento de zonas específicas para que los niños desarrollen tipos de juego concretos.

Hemos elegido cinco tipos de juego. El primero es el juego de contacto físico, para el cual no hace falta delimitar una zona concreta, sino que el aula ofrezca las posibilidades de espacio que hagan que los niños y las niñas entren en contacto libremente. Se ha caracterizado este tipo de juego como de gran potencialidad educativa, sobre todo para las relaciones sociales.

El juego de construcción-representación, es el segundo tipo de los que proponemos. Debe disponer de un espacio específico, dentro del cual hay que colocar materiales inespecíficos y de reproducción para que los niños y las niñas, en solitario o en pequeños grupos, puedan construir e inventar a su gusto.

El tercer espacio del que hemos hablado es el rincón para el juego de protagonización de papeles sociales o juego sociodramático; dentro de esta categoría se puede levantar una amplísima gama de escenarios. Nosotras hemos elegido la “casita” y la “tienda” pero sólo a modo de ejemplo.

El juego de tablero o juego de mesa también tiene su espacio dentro del aula en nuestro Proyecto Educativo. Lo hemos incluido por la potencialidad instructiva que proporciona a los niños la práctica con objetos que tienen uso lógico y normativo.

El juego de patio de recreo o juego de reglas es el quinto espacio del que hemos hablado. El recreo de los niños y las niñas pequeñas es diferente de los mayores, y a él llevan sus propios juegos. Esto no debe ser motivo para que no se les ofrezca la posibilidad de ir aprendiendo juegos de mayores.

Finalmente, hemos comentado en este capítulo la importancia que los juegos tienen en el proceso de las relaciones interpersonales, concretamente en el establecimiento de las amistades infantiles; así como el sexismo que a veces transportan.



Menú
principal



Índice
del libro



Menú de
ayuda

5. EVALUANDO EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO



Dicen los documentos oficiales al uso que la evaluación ha de entenderse como una actividad investigativa y valorativa de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe contribuir al cambio educativo y al desarrollo profesional de los educadores. Esa actividad consistirá en la elaboración de juicios contrastados que permitan la comprensión de lo que sucede en la escuela y la toma de decisiones que sirvan para su mejor funcionamiento.

Entendida de este modo, la evaluación se convierte en el elemento regulador de todo el proceso. Adoptará la forma de una actividad de reflexión sistemática acerca de éste, que permita ir introduciendo las modificaciones y las mejoras que se consideren oportunas y tendrá, por lo tanto, un carácter procesual y continuo, es decir, estará presente en el desarrollo de todo cuanto suceda en el ámbito escolar.

Si nos tomamos en serio esta forma de entender la evaluación, algo que aparentemente es tan sencillo puede llegar a tener implicaciones importantes. Implicaciones que nos obligarán a adoptar perspectivas de análisis desacostumbradas, formas de planificación y de intervención en la evaluación distintas de las habituales e, incluso, instrumentos nuevos.

“En la elaboración del Proyecto hemos llegado a uno de los puntos que se nos presentan como más difíciles. La evaluación es el elemento mas desconocido de todos los del Proyecto.

Desde que estamos escuchando el termino Evaluación, sabemos lo que no es, pero tenemos pocas ideas claras de lo que sí es, quizás, en nuestras reuniones de equipo podremos, entre todos, buscar esas ideas claves que nos clarifiquen un poco y nos ayuden a la hora de tener que evaluar.”

Loli Díaz, del diario de clase

5. 1. CAMBIAR NUESTRAS IDEAS SOBRE LA EVALUACIÓN

Asumir una concepción de la evaluación de tales características, nos obliga a abandonar la cómoda posición de depositar nuestra confianza en unos instrumentos presuntamente asépticos y transcribir los resultados en los informes correspondientes. Esta posición nos permite no reconocer nuestra responsabilidad en el asunto, refugiándonos en la supuesta “objetividad” de los instrumentos utilizados.

Sin embargo, de todos es conocido que tales informes nunca han servido para mejorar la calidad de la práctica educativa. Por el contrario, han tenido tradicionalmente la función de sancionar los resultados del proceso atribuyéndoselos en exclusiva a sus titulares.

“Estamos ya en vísperas de Navidad y entre tanto trabajo extra de adornos, fiestas y el teatro casi no nos queda tiempo para hablar de un tema importante y necesario: la evaluación.

A. ¿Cómo hacéis para realizar la evaluación?

M. Hacemos de todo un poco. La verdad es que estamos intentando algo que sea lo más adecuado para estos niños.

A. Pero, ¿qué hacéis exactamente?

P. Tenemos unos pequeñas guías de observación que intentan reflejar cómo está, qué hace, cómo lo hace cada niño, así como algunos conceptos o habilidades adquiridas por ellos.

A. Supongo que yo debería conocerlo antes. No hemos tenido mucho tiempo para hablar de este tema y ahora me doy cuenta de que es un poco tarde para eso. Yo tengo unas fichas del otro colegio y las puedo rellenar.

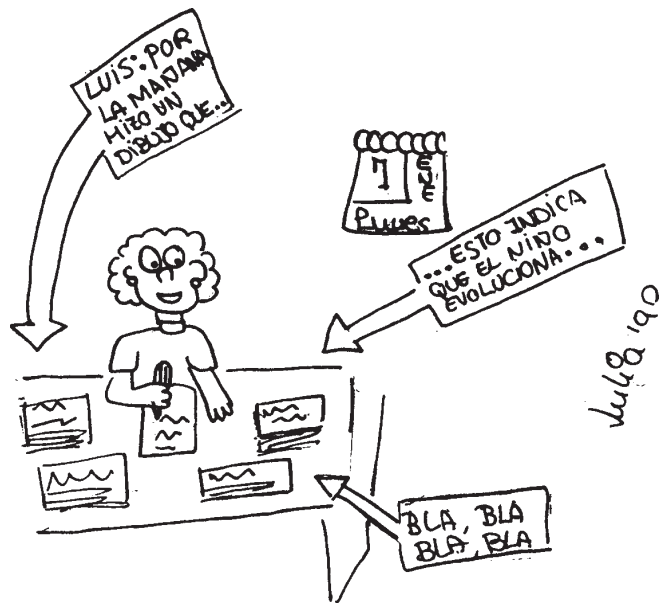
T. ¿Cómo son las fichas?

A. Pues, tienen los datos personales y después los conceptos matemáticos, el lenguaje, la plástica, las habilidades manuales, algunos datos del desarrollo psicomotor...

T. Ahora están cambiando los nombres de los ámbitos de conocimiento y no se si se pondrán así o no, pero lo importante es que no sean notas finales como los niños mayores, sino que se pueda ver un progreso desde que entraron hasta ahora.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

La toma de decisiones acerca de los posibles cambios de la práctica habitual nunca viene dada por unos datos supuestamente objetivos acerca de los resultados obtenidos a través de ella. No se puede tomar una decisión de cambio si no se sabe qué cambiar, ni por qué y para qué hacerlo. Y los datos relativos a los resultados finales no explican nada. Mas bien, al ser atribuidos a los alumnos de forma exclusiva, nos ahorran cualquier explicación del proceso y contribuyen a que éste permanezca inalterable.



Lo que permite introducir modificaciones correctoras o mejoras en la práctica educativa es la comprensión de lo que sucede en el aula, lograda a través de un proceso sistemático de reflexión sobre ella. El problema es que comprender exige dar una interpretación a los datos obtenidos. es decir, establecer relaciones significativas entre ellos. Y esto no se puede hacer si no es desde unos esquemas teóricos previos. Las relaciones entre los datos no se inventan en el momento de la interpretación. Pertenecen, de forma implícita o explícita, a una teoría previa, en este caso a una teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje, desde la cual se están enfocando los datos.

Por lo tanto, antes de evaluar hay que asumir el riesgo de decidir desde qué marco teórico se van a interpretar los datos que se obtengan. La decisión afecta también a los procedimientos e instrumentos que se van a utilizar para obtener la información. No hay herramientas asépticas. Cualquier herramienta se construye desde una teoría y sólo resulta adecuada para trabajar dentro de su marco.

Evaluar significa, pues, realizar una toma de decisiones previa que debería consensuarse en equipo y hacerse pública en el Proyecto Curricular, precisamente para que, a su vez, también pueda ser revisada y modificada en la medida que proceda.

El marco teórico que se utiliza para la evaluación ha de ser el mismo que se utilice para planificar y desarrollar el currículum. No se puede trabajar desde una perspectiva y juzgar lo que sucede desde otra distinta. Esto sólo contribuiría a distorsionar todo el proceso.

Por lo tanto, para enfocar la evaluación nos vamos a situar en el mismo marco teórico que hemos utilizado para explicar el juego y sus posibilidades educativas, es decir, el llamado “constructivismo”.

EVALUAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Si aceptamos el carácter procesual de la enseñanza y el aprendizaje, la explicación y la valoración de los resultados es inseparable del desarrollo de todo el proceso. Considerarlos de forma aislada es sólo un artilugio para considerar el proceso como el único posible y preservarlo así de toda posibilidad de cambio.

Esto supone la búsqueda de nuevos instrumentos de evaluación. No es suficiente con realizar algunas pruebas al final del proceso para intentar medir los resultados logrados. Es necesario recabar información del proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su complejidad, y a lo largo de su desarrollo.

Hay que recurrir a instrumentos que permitan la obtención de datos cualitativos de forma continuada. Además estos instrumentos tienen que ser flexibles, para irse adecuando a la búsqueda de la información que se necesite en cada momento con el fin de confirmar o desechar una hipótesis explicativa de lo que sucede.

El instrumento de evaluación que cumple mejor todas estas condiciones es la observación directa. La observación, sobre todo si es participante, no interfiere con el desarrollo del proceso, permite captar lo que sucede en toda su complejidad, enfocando la atención de forma sucesiva en los distintos aspectos que se consideren de interés, y es utilizable en cualquier situación, sea cual fuera la edad o características de los jugadores o el tipo de juego al que estén jugando.

El problema más serio de la observación directa es el riesgo de que la información recabada sea subjetiva. Siempre se observa desde esquemas previos, sean implícitos o explícitos, y estos pueden deformar los datos obtenidos. Para paliar este problema deben formularse explícitamente los criterios desde los que se va observar e ir anotando en un registro o diario de clase las observaciones cotidianas, para evitar la alteración que el paso del tiempo infringe inevitablemente en la información conservada en la memoria.

Pero, sobre todo, se ha de recurrir a la contratación de los datos obtenidos a través de la observación directa con otros de la misma situación obtenidos por medio de fuentes de información distintas. También es interesante contrastar los datos obtenidos por observadores distintos que han participado en la misma situación.

Otra fuente de información, utilizable en la medida en que los niños y las niñas vayan desarrollado sus propios sistemas de representación y que complementa muy bien la observación directa, es la conversación. Esta se puede realizar desde dentro de la misma situación de juego, en la medida en que el profesor o profesora se integre como un jugador más, o bien fuera de ella, pidiendo específicamente a los niños y niñas que anticipen descriptivamente lo que quieren realizar, lo planifiquen o reflexionen sobre lo ocurrido.

La conversación permite recabar información más selectivamente, incluso de aspectos que escapan a la observación directa como son las intenciones, los sentimientos, los presupuestos... Este tipo de información es muchas veces imprescindible para establecer la significación de los hechos observados.

También es interesante contrastar los datos obtenidos a través de la observación directa con la información que ofrecen las propias producciones de los niños y niñas - en la medida que las haya-. Conviene conservar o al menos tomar registro de las construcciones que éstos sean capaces de realizar o de los dibujos a través de los cuales expresen gráficamente lo realizado. El análisis comparativo de estas producciones permitirá, tanto establecer el progreso realizado como diagnosticar posibles problemas que dificulten el aprendizaje.

En definitiva, el instrumento básico para evaluar el aprendizaje a través del juego es la observación directa. Es el más flexible y el que permite obtener una información más completa. Instrumentos complementarios, que permiten contrastar y ampliar la información obtenida, puede ser la conversación y el análisis de las producciones de los niños y las niñas.

EVALUAR LA INTERACCIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Si además tenemos presente el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tampoco podemos considerar por separado la actividad del profesor o profesora y la actividad de los alumnos y alumnas. Los resultados que consigan no dependen sólo de ellos sino también del profesor.

Existe entre nosotros un prejuicio muy extendido que consiste en atribuirnos la responsabilidad cuando hay logros importantes y, sin embargo, deshacernos de ella cuando se produce el fracaso, atribuyéndola a cualquier otro agente o factor externo: la herencia genética, el clima familiar, las condiciones socioeconómicas... o incluso a los propios niños, invocando a ese “ente” extraño que llamamos psiquismo y que nos permite justificar el fracaso etiquetando a los niños como “faltos de motivación”, “desatentos”, “inestables”, “hiperactivos”... Esto puede resultar muy tranquilizador para nosotros, pero falsea los hechos al ocultar parte de la información y nos impide incluso pensar en alguna posibilidad de cambio.

Admitir el carácter interactivo de la enseñanza y el aprendizaje significa, por el contrario, asumir nuestra responsabilidad en cuanto parte implicada en el proceso. Aunque esta responsabilidad pueda resultarnos incómoda, nos ofrece en cambio la ventaja de permitirnos obtener una perspectiva más optimista acerca de los posibles resultados. Si estos dependen también -nunca de forma exclusiva- de nuestra capacidad para adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades, intereses y posibilidades de los niños y las niñas y de intervenir en el de forma adecuada, siempre podemos tener una cierta confianza en lograr unos resultados mejores.

Sin abandonar la perspectiva interactiva, vamos a centrarnos en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del juego abordando consecutivamente la evaluación que le compete a los alumnos y alumnas y la evaluación que le compete al profesorado.

5.2. EVALUANDO EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Al abordar en primer lugar la evaluación del aprendizaje realizado por los alumnos y alumnas no queremos alentar el prejuicio de que ésta es la prioritaria y que la evaluación de la enseñanza es sólo un formalismo innecesario. Como ya hemos dicho antes, pensamos que ambos son separables. El dejar la evaluación del profesorado para después se debe a que partimos del presupuesto de que la enseñanza tienen como función facilitar el aprendizaje de los niños y niñas y, por lo tanto, es ella la que se debe adaptar a éste y no al revés. La evaluación de la enseñanza debe hacerse en función de la evaluación del aprendizaje realizado por los niños y niñas. La evaluación de los alumnos puede ser un instrumento muy útil para revisar la actividad de los profesores y profesoras y ayudarnos a mejorarla.

Estamos inmersos en una cultura escolar en la que se tiende a controlar el aprendizaje de los alumnos y a eludir la revisión de la enseñanza. Una de las funciones que tradicionalmente ha tenido el Sistema Educativo es la de reconocer y hacer públicas los resultados finales del aprendizaje para sancionarlos de forma oficial. Es la función que denominamos como “calificación”..

Sin entrar a discutir esa función, si queremos analizar cómo la calificación ha derivado en la tendencia a controlar minuciosamente los resultados finales obtenidos individualmente por cada alumno y alumna, obviando cualquier cuestión relativa al proceso del que se derivan. Cuando se empezó a hablar de “evaluación”, con la anterior reforma del Sistema Educativo, el significado de

aquella se contaminó con la práctica habitual de la calificación y toda la innovación se redujo a una sustitución de términos. La evaluación continua se tradujo en la práctica en un aumento considerable de la frecuencia con que los alumnos y alumnas eran sometidos a toda clase de pruebas, con la intención de obtener mediciones fiables del grado de aprendizaje que iban consiguiendo.

“Estamos reunidos planificando el último día de las vacaciones y hemos pensado dejar tiempo suficiente para que una vez que acabe la fiesta y se lleven sus trabajos a casa, puedan sus padres hablar con nosotros si lo desean.

P. Yo creo que vienen muy pocos a hablar de sus hijos. Sólo quieren saber si “están” bien o no.

M. Eso depende. A veces los padres y las madres no vienen porque tampoco los hemos motivado bastante.

T. Yo he ido hablando con algunos de ellos en la hora de “visita de padres” y así resulta mas fácil.

A. ¿Y qué les dices?

T. Les hablo de cómo van evolucionando, observamos algunos de sus trabajos para ver los progresos y les hablo de cómo son en la escuela, cómo se relacionan, si colaboran, etc. Pero por otro lado me es muy útil porque generalmente recibo informaciones de su comportamiento. Es como conocer al niño en “esteres”.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

Creemos que para conseguir que la evaluación consiga tener en la práctica un significado distinto, es necesario contrarrestar esa confusión que se ha venido produciendo históricamente y establecer con claridad y de forma definitiva las diferencias entre evaluación y calificación.



La etapa de Educación Infantil puede ser un “lugar” idóneo para clarificar el significado de la evaluación y desarrollar en la práctica un nuevo modelo que pueda incluso ser posteriormente “exportado” a los otros niveles educativos. Por ser una etapa de escolarización no obligatoria, el equipo de profesores y profesoras se ve libre de la exigencia de calificar y tiene autonomía para establecer no sólo el contenido sino también el formato de la evaluación del aprendizaje realizado por los alumnos y alumnas. Por otra parte, la edad de estos -de cero a seis años- hace que resulte injustificable el atribuirles de forma exclusiva la responsabilidad de su propio éxito o fracaso.

LA EVALUACIÓN: EXPLICAR PARA MEJORAR

La evaluación del aprendizaje de los alumnos y alumnas debería ser sobre todo un proceso de continua explicación y valoración de lo que va ocurriendo, no con la intencionalidad de sancionar los resultados obtenidos -esto sería calificar- sino de contribuir a la optimización de su aprendizaje.

Para poder evaluar es necesario recabar información de todo el proceso de aprendizaje. Interesa conocer qué están realmente aprendiendo los niños y las niñas, es decir, cuáles son los contenidos -incluso imprevistos- que de hecho se han puesto en juego, como están aprendiendo o cuáles son las estrategias que estén utilizando para enfrentarse a las tareas, que interés o desinterés manifiestan, cómo se sienten mientras realizan las distintas actividades, cuáles son las interacciones que se producen y cómo regulan éstas, qué conflictos surgen y cómo los solucionan...

También es necesario tener en cuenta los resultados del aprendizaje, pero no sólo los resultados finales que son los únicos que sanciona la calificación, sino los resultados que se van produciendo día a día a lo largo de todo el proceso de escolarización.



El conjunto de todas estas informaciones, compartido por todos los implicados en el proceso, es lo que va permitiendo su retroalimentación, hace posible que los alumnos y alumnas se vayan apropiando de su propia actividad y autorregulando su propio aprendizaje y facilita nuestro desarrollo profesional.

Es muy importante tener en cuenta los instrumentos a través de los cuales se lleva a la práctica el proceso de evaluación. Las formas de obtener la información que creemos necesaria o de ofrecérsela a los alumnos y alumnas, pueden contaminar el conjunto de las relaciones interpersonales y generar

una determinada estructura de poder que redunde positiva o negativamente en el aprendizaje. Esa estructura es lo que hace que cuando a un alumno o alumna se le propone la realización de una tarea, inmediatamente se planteen cuáles pueden ser las expectativas del profesor en relación a los posibles resultados e intente ajustarse a ellos; cuando le supervisan, aprueban o desaprueban, trate de averiguar los criterios desde los que se le juzga y se acostumbre a aceptarlos como los únicos posibles... En definitiva, la evaluación está muchas veces implícita en el quehacer cotidiano del aula y va modelándolo y conformándolo de acuerdo con los criterios que la gobiernan.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Por esta razón es decisivo hacer explícitos y reflexionar mucho sobre los criterios desde los que se va a realizar la evaluación. Si la evaluación sigue haciéndose desde los criterios de “eficiencia” que han regido tradicionalmente la actividad escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de las buenas intenciones de todos los participantes, acabará adaptándose a ellos.

Es necesario consensuar unos nuevos criterios de evaluación, acordes con el marco teórico adoptado para explicar el aprendizaje, para planificarlo e intervenir en él. Pues los criterios que se establezcan no sólo tienen que servir para resaltar los aspectos de los que nos interesa tener información y, por tanto, sobre los que debemos enfocar nuestra observación o cualquier otro procedimiento de obtención de datos. Han de servir también para interpretar toda la información obtenida y, en función de ella, establecer pautas para remodelar el proceso a seguir con la finalidad de contribuir en la medida de lo posible a la optimización del aprendizaje.

En nuestro caso, es necesario establecer unos criterios de evaluación coherentes con el marco teórico seleccionado para explicar cómo y qué pueden aprender los niños y las niñas a través del juego y cómo se puede facilitar su aprendizaje.

Desde este marco teórico no tiene sentido una evaluación planteada en términos de los contenidos aprendidos -mucho menos en la etapa de Educación Infantil-. El referente para la evaluación han de ser los objetivos, formulados en términos de las capacidades que se pretenden desarrollar.

Como hemos visto en los capítulos anteriores, el aprendizaje tiene siempre como punto de partida el nivel de desarrollo conseguido previamente, al mismo tiempo que contribuye a éste, o, dicho de otra manera, el desarrollo es condición y a su vez producto del aprendizaje. Los resultados del aprendizaje se han de valorar en términos de desarrollo y cualquier criterio que se adopte para evaluar el aprendizaje ha de facilitar la apreciación del desarrollo logrado a través de éste.

Evaluar el grado de desarrollo de una capacidad es para nosotros una ardua tarea porque nos resulta desacostumbrada. Estamos habituados a exigir resultados inmediatos y a valorar éstos en cuanto los obtenemos, en sí mismos y sin esperar a relacionarlos con otros posibles datos. Pero es un contrasentido aceptar los objetivos como referente para la evaluación y esperar resultados observables de cada una de las tareas que realizan los niños y las niñas.

Evaluar el progreso de una capacidad exige, por el contrario, obtener información de forma continua y saber esperar hasta haber conseguido la información suficiente como para poder dar una interpretación de conjunto que nos resulte significativa. Es la comparación de los datos obtenidos en actividades similares realizadas por un mismo grupo de niños o por cada uno de éstos a lo largo de un cierto periodo de tiempo, lo que nos ofrece indicadores fiables de progreso. En estos términos nos vamos a plantear nuestros criterios de evaluación del aprendizaje a través del juego.

Para valorar en qué medida el juego contribuye al desarrollo de capacidades en los niños y las niñas pueden sernos útil tener en cuenta las dos grandes líneas en las que, según dijimos anteriormente, evoluciona la propia actividad lúdica: una organización y una diversificación

crecientes.

Desde esta doble perspectiva proponemos una serie de criterios de evaluación que puedan servir de pauta a cualquier equipo de profesores y profesoras para elaborar los suyos propios. Queremos remarcar que, por exigencias del modelo teórico adoptado, los criterios para obtener información e interpretarla serán los mismos a lo largo de toda la etapa -de cero a seis años- aunque los datos que se obtengan resulten cualitativamente distintos en función del nivel evolutivo de los aprendices.

Los criterios de evaluación podrían ser los siguientes:

- En relación con la capacidad para anticipar la actividad a realizar:

Esta capacidad se reduciría inicialmente a la repetición reiterada de unos mismos esquemas lúdicos -indicio de un cierto conocimiento previo- y se iría desarrollando hasta lograr la descripción a seguir, utilizando los códigos de expresión habituales, sobre todo el lenguaje verbal y el gráfico.

- En relación con la capacidad para ajustar la propia actividad lúdica al esquema de acción inicial:

Puesto que todo juego se asume intencionalmente desde un esquema práctico ya conocido, se puede también considerar como indicio de que se progresa en el aprendizaje la capacidad de mantener ese esquema cada vez más estable a lo largo de la actividad -lo que no significa que no admita las modificaciones o variaciones que resulten oportunas- y de ir prolongando ésta durante un tiempo cada vez mayor.

- En relación con la capacidad para adaptar la actividad lúdica a las condiciones del contexto o a las demandas de los compañeros de juego:

La estabilidad de los esquemas de acción iniciales no obsta para que éstos tengan la flexibilidad suficiente para adecuarse a las características peculiares del contexto -al espacio del que se disponga, a los objetos sobre los que se vaya a ejercer la acción...- y para modificarse por consenso en función de los deseos, posibilidades, necesidades, etc., de los demás jugadores. El progreso en esa flexibilidad es otro indicio de progreso en el aprendizaje.

- En relación con la capacidad para reflexionar sobre lo ocurrido en el juego:

Esta capacidad requiere un cierto distanciamiento respecto de la propia acción y exige, por lo tanto, que los niños y niñas hayan desarrollado previamente cualquier sistema de simbolización, por rudimentario que éste sea. Los primeros indicios de reflexión pueden ser la manifestación, a través de los gestos que acompañan la propia actividad o la siguen de forma inmediata, de la “conciencia” que tienen de lo que hacen: el reconocimiento del éxito o del fracaso, de la adecuación o inadecuación de la actividad en relación con las expectativas de los otros, sobre todo de los adultos... En la medida que van desarrollando otros sistemas de expresión más precisos, sobre todo el lenguaje verbal y el gráfico, y pueden utilizarlos para describir lo que van a hacer o han hecho, este tipo de relatos constituyen una fuente de datos fundamentales para la evaluación. A la hora de evaluar estos datos es importante tener en cuenta cómo se van ajustando a lo realmente vivido, como la secuencia descrita va aproximándose a la real, si hay omisiones significativas, si la atribución de roles asumidos o las formas de intervención en el juego es la pertinente, si van siendo capaces de valorar el grado de coincidencia de lo sucedido realmente en relación con la planificación realizada previamente...

- En relación con la capacidad para interactuar con los demás:

El niño y la niña tienen capacidad para interactuar con los adultos desde el momento de su nacimiento. Pero van progresando en cuanto a la forma de regular la interacción, trasladando ésta a las relaciones con los iguales y consiguiendo una autonomía creciente. En un principio el niño y la niña son dependientes del adulto. Necesitan las pautas que éste les marca. Pero, poco a poco, a medida que

van interiorizando esquemas de acción, pueden utilizar éstos de forma personal y actuar de forma cada vez más independiente. Esta independencia progresiva -que no hay que entender como individualismo sino como capacidad de actuar conjuntamente con los otros, consensuando lo que se va a hacer- es también un indicio de avance en el aprendizaje.

- En relación con los códigos que utilicen para comunicarse:

Otro de los indicadores de progreso es el uso de códigos de comunicación cada vez más abstractos y más elaborados. En un principio el único sistema utilizable en la propia acción, que va adquiriendo significación al ser interpretada por el otro. Este sistema va desarrollándose, convirtiéndose en un lenguaje gestual cada vez más elaborado, al mismo tiempo que van apareciendo otros sistemas de simbolización -sobre todo el lenguaje verbal- que resultan más eficaces para regular la interacción. El uso de códigos cada vez más abstractos y más elaborados permite ir apropiándose mejor de las formas de organización de la actividad.

- En relación con la capacidad para intercambiar significados:

El intercambio de significados está presente desde las primeras situaciones de interacción. En un principio la atribución de significados es unilateral: en la medida que la acción de otro se ajusta a nuestras expectativas nos vemos inducidos a creer que nuestra interpretación ha sido la correcta. Pero la verificación de ésta sólo es posible recurriendo a la comunicación a través de otros códigos expresivos más precisos. El utilizar éstos -sobre todo el lenguaje verbal- para negociar los significados de los acontecimientos, situaciones u objetos puestos en juego, es otro indicio de progreso en el aprendizaje. Inicialmente los significados estarán más ligados a la percepción inmediata y serán más subjetivos, serán también más concretos y tendrán un carácter más funcional. A través de la negociación se irán desligando de la percepción inmediata y haciéndose más generales e intersubjetivos.

5.3. EVALUAR LA ENSEÑANZA

Como antes hemos dicho al equipo de profesores y profesoras le compete la planificación de todo el proceso y la intervención adecuada en su desarrollo para canalizarlo hacia los objetivos pretendidos.

La planificación debe ser revisada desde el análisis de la información obtenida a lo largo de todo el desarrollo de la actividad y no solo desde los resultados finales. Si bien estos también son interesantes para efectuar una valoración global.

Los criterios para evaluar la planificación del aprendizaje a través del juego no pueden ser otros distintos de los que la han regido desde el principio. Así pues, se ha de evaluar si la selección de los tipos de juego a los que conviene que los niños y niñas jueguen ha sido la más adecuada para facilitar el desarrollo de los objetivos propuestos en el Proyecto de Centro.

Los juegos seleccionados se han de revisar a la luz de los contenidos previstos. La información relativa a los juegos ya realizados nos permitirá, comprobar si, efectivamente, los niños y las niñas se han tenido que enfrentar a todos los contenidos que se consideran imprescindibles para el desarrollo de las capacidades pretendidas. En caso negativo, siempre se podrá incluir en la planificación nuevos juegos que cumplan esta condición.

“Al finalizar nuestro Proyecto, creo que hemos hecho un gran trabajo. Reflexionar sobre nuestra misma práctica nos ha hecho ser sinceros, porque hemos buscado soluciones a nuestras dudas.

Hemos aprendido que cuando nos reunimos y hacemos comentarios sobre nuestros asuntos, estamos evaluando, y cuando buscamos otras formas para dar mejores alternativas, estamos evaluando, y cuando después de una actividad común nos reunimos para ver como ha salido, estamos evaluando nuestra propia práctica. Desde aquí podemos entender mejor los éxitos y los fracasos de los niños, pero sobre todo creo que hemos aprendido a trabajar en equipo, a considerar que lo que les sucede nos incumbe a todos, porque todos podemos aprender del mismo suceso.

El juego ha sido punto de encuentro, de reflexión, de búsqueda y aprendizaje.”

Loli Díaz, del diario de reuniones

Además, se podrá comprobar si las actividades lúdicas planificadas cumplen, al ser desarrolladas, todos los requisitos para dar lugar a un aprendizaje significativo y funcional: si el contexto es lo suficientemente rico y atractivo como para despertar la iniciativa de los niños y desencadenar su actividad lúdica, si éstos encuentran sentido en las propuestas que se les hacen y las asumen intencionalmente, si se movilizan sus esquemas previos -tanto prácticos como conceptuales-, si el grado de dificultad que les supone la tarea a realizar es lo suficiente alto como para despertar su interés pero no tanto como para que resulte imposible de superar, si el tipo de conocimientos que se ponen en juego -procedimientos, destrezas, actitudes, conceptos... - son útiles y relevantes para la vida cotidiana, si tienen dónde acudir en busca de la información o el apoyo necesario...



Si se encuentra problema en cualquiera de estos aspectos siempre se podrá subsanar introduciendo elementos nuevos o modificando los existentes en el sentido que se crea oportuno.

En cuanto a la evaluación de los profesores y profesoras en las actividades de juego, también hay que atenerse a los criterios establecidos previamente para regularla.

Dado lo inusual de la forma de intervención propuesta anteriormente, lo más importante sería revisar si la intervención no ha coartado o alterado el discurso de la propia actividad, haciendo que ésta pierda su sentido.

Otras preguntas a hacerse podrían ser si el lenguaje utilizado -gestual, verbal...- ha sido accesible para los niños y adecuado a la situación, si se ha contribuido realmente a enriquecer ésta, si se ha podido o sabido ayudarles a consensuar las formas de regulación de la actividad o a negociar los significados de lo sucedido...



Los indicadores para dar respuesta a todas estas preguntas y a cualquier otra que pudiera plantearse, serían los mismos que hemos propuesto para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Nuestra intervención como profesionales de la enseñanza es adecuada y oportuna cuando promueve el desarrollo en los niños y la mejor garantía de ello es comprobar el progreso de éstos en las capacidades que consideramos para su inserción activa y crítica en la vida social.

RESUMEN CAPÍTULO 5

En este último, hemos enfocado el tema de la Evaluación desde la perspectiva del juego.

Entendemos que la evaluación es necesaria para saber si los niños progresan pero también para saber si lo que habíamos preparado para ellos ha servido como pensábamos o no, y cuáles son las cosas que tenemos que modificar.

Y, por último, que nosotros también formamos parte de lo evaluable en todo ese proceso de aprendizaje de los niños.



Menú principal



Índice del libro



Menú de ayuda

6. PARA SABER MÁS



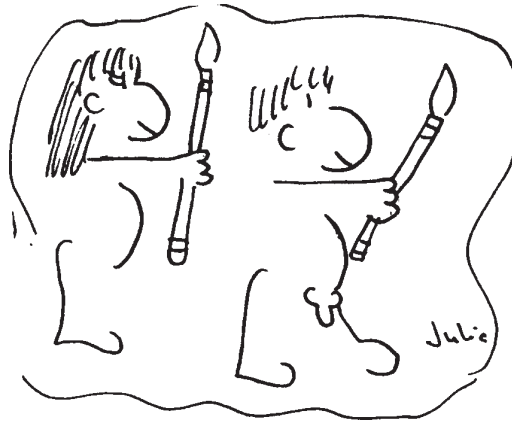
6.1. TEORÍAS PSICOLÓGICAS SOBRE EL JUEGO

No podemos decir que todas las teorías psicológicas que tratan de explicar el desarrollo humano se han interesado sobre el juego infantil, pero sí lo han hecho muchas de ellas, algunas de las cuales han influido de forma decisiva en los estudios posteriores.

El primer estudio que nosotras hemos encontrado sobre la naturaleza y funcionalidad del juego es de finales del siglo XIX y lo realizó el filósofo Spencer, que en su influyente obra “Principios de Psicología” considera de forma específica la actividad lúdica a la que relaciona con el uso adaptativo que todas las especies animales dan a su disponibilidad de energía vital. Dice Spencer que las especies superiores de los animales, y desde luego el ser humano, no consumen, en su supervivencia, todas las energías vitales de las que disponen y este excedente de vitalidad es el que se dedica a la actividad superflua pero placentera que es el juego infantil y el arte.

Para Spencer la actividad lúdica en los mamíferos y el impulso estético en los humanos adultos es un lujo al alcance de aquellos animales cuyo nivel de vida les ha permitido disponer de más

capacidades de acción e interacción con el medio que las que precisan para sobrevivir.



Podríamos decir que desde la teoría psicológica de principios de siglo se piensa que las crías de seres humanos no están obligados a realizar actividades más urgentes para su vida.

Ésta es una idea potente y productiva. José Luis Linaza la amplía y la hace más comprensiva, moderna y útil al afirmar que los adultos actúan de protectores de la inmadurez infantil, proporcionando a los niños la resolución de las necesidades básicas, lo cual hace que crezcan en cierto grado de libertad del uso de sus potencialidades. El juego sería un buen ejemplo de esta libertad.

La teoría de Spencer está en la base de todas aquellas que consideran el juego un gasto creativamente superfluo de energía y en las que consideran esta explosión de actividad libre un adiestramiento espontáneo de las posibilidades del desarrollo. Por ejemplo, la disponibilidad de los adultos para hacerse cargo de las necesidades perentorias de los seres inmaduros que son los niños como afirma Bronntennbrener (1987) es una clave para el desarrollo en todas sus dimensiones.

También la teoría de Spencer está fundamentanda la idea de que los seres humanos tienen una inclinación natural y una necesidad de movimiento libre de acción e interacción con los objetos y las personas. Esta necesidad va más allá de la utilidad y funcionalidad de los actos y encuentra en el juego un marco idóneo para desarrollarse. Las actividades sin funcionalidad aparente proporcionan un grado tal de satisfacción que correctamente encauzadas llegan a ser adaptativas y funcionales.



Un comentario más sobre la relación entre el juego y el desarrollo de la potencialidad estética es el que nos muestra la teoría de Spencer. Este aspecto también fue estudiado por el gran poeta y filósofo de principios de siglo Shiller quien nos apunta ya lo que sería creencia interesante de que los juegos potencien la creatividad y el pensamiento divergente, como parece razonable pensar, existe una relación evolutiva entre los juegos infantiles y las capacidades estéticas, podemos pensar que la correcta evolución de las capacidades lúdicas da lugar al pensamiento creativo y deberíamos pensar que la educación en el ámbito de los juegos infantiles es importante para el desarrollo posterior de todo lo que se relacione con la educación artística y creativa.

Un punto más de reflexión sobre la teoría del gasto de energías no ligadas a la supervivencia es la interesante idea de que en el juego constituirá de forma natural las predisposiciones biológicas y las influencias culturales. Lo natural, representado por la disposición a hacer cosas sólo por el placer de hacerlas y la disponibilidad del ambiente siconatural para que los niños y niñas puedan realizarlas nos permite comprender por qué, aunque no se disponga de definiciones precisas sobre el juego. Éste siempre ha sido tolerado de alguna forma por los adultos que educan y socializan a los niños.

Para nosotras, pocos fenómenos humanos reflejan también como el juego, hasta qué punto los hechos psicológicos, ya sean externos, acción, comportamiento etc., o internos, pensamiento, sentimiento, etc., son el resultado de la confluencia de dos adaptaciones básicas. La adaptación biológica (aprender a sobrevivir en el medio natural) y la adaptación social (aprender los modos de vida de los seres humanos que constituyen el entorno social y la cultura particular de cada grupo).

Con todo esto no estamos afirmando que la teoría de Spencer sea de actual vigencia, sólo queremos señalar que dentro de ella hay un potencial de ideas y sugerencias que son útiles para ir acercándose a un concepto riguroso sobre el juego infantil.

La comprensión de la naturaleza del juego infantil ha estado ligada a la comprensión de la propia infancia como periodo de la vida en el que tienen lugar los cambios más importantes.

En el primer cuarto de este siglo, y hasta los estudios genéticos de Piaget, la noción de infancia estaba ligada a los estudios descriptivos y tendía a señalar las diferencias entre el niño y el adulto.

En este sentido, se explican los juegos como ejercicios previos que servirán de entrenamiento para que los niños y niñas adquieran habilidades y recursos que necesitarán de adultos.

Una teoría que refleja esta idea de la infancia como preadultez, y al juego como entrenamiento es la que elaboró K. Groos y que fue muy influyente hasta que fue sustituida por la de Piaget.

Para Groos la infancia es un método de preparación general del individuo para ser adulto. El juego es una expresión de este entrenamiento. No jugamos porque seamos niños, es la naturaleza de la niñez la que explica la naturaleza del juego.

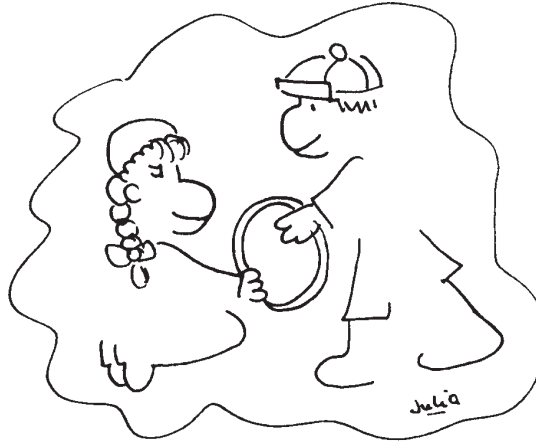
El mismo campo explicativo, pero desde perspectiva distinta, tendrán las teorías de Buytendijk, Stern y Bühler. Para estos tres psicólogos de la infancia el juego es una expresión de la naturaleza inmadura, desordenada, impulsiva, tímida y patética de la infancia. Digamos que se juega porque no se sabe hacer otra cosa.

No se juega como preejercicio, es que el ejercicio del que es capaz el niño por su inmadurez es el juego y no otro.

El gran psicólogo de la infancia que fue Henry Wallon también participó de estas ideas sobre el juego como expresión de inmadurez y no están faltas de una buena dosis de razón, si se elimina de ellas esa especie de impotencia general de que parecen partir. Efectivamente el niño es menos capaz para ciertas cosas que el adulto, tiene mucho que aprender, lo cual no significa que el juego sea la única actividad razonablemente posible para él. Es como pensar que el niño por ser inmaduro

todo lo que dice lo dice en realidad en broma. Hoy estamos muy lejos de considerar de esta manera simplista la lógica inmadurez de los niños y las niñas.

En el primer cuarto de siglo, llega a ser muy conocida la teoría psicoanalítica que interpreta el período de la vida infantil en términos de pulsiones sexuales.



El psicoanálisis descubre y explica la sexualidad infantil y relaciona el juego con el principio de represión que la sociedad ejerce sobre la tendencia natural del niño a manifestarse libremente.

El juego es expresión de la pulsión sexual y de los deseos del niño de eliminar, siquiera imaginariamente, la represión normativa y convencional a la que está sometido. Dicho un poco más misteriosamente, el juego es expresión de los hábitos. Se juega para disponer de una zona de libertad, de un espacio psicológico libre de la influencia represiva que los adultos realizan sobre los niños en su función educadora.

Cerca ya de su muerte, y quizás bajo la influencia de los graves problemas sociales que ocurrieron en el mundo en la primera parte del siglo. Freud elaboró otra tesis un poco más profunda y difícil de explicar: en ella se consideraba que el verdadero organizador de la vida psicológica era no tanto el instinto de vida, cuanto el principio de muerte.



En esta teoría también tuvo un lugar la interpretación del juego. A partir de 1920, el juego infantil fue estudiado sobre todo como conducta repetitiva, esto es, compulsiva. El niño en sus juegos

repetía insistentemente el nudo del conflicto interno que no habría podido resolver.

Ésta fue la razón por la cual los juegos de los niños comenzaron a considerarse actividades misteriosas, cargadas de símbolos de difícil interpretación que comunicaban con los más profundos e incomprensibles problemas psicológicos.

A ello contribuyó de forma decisiva lo que dentro de la corriente psicoanalítica se llamó la escuela inglesa fundada por M. Klein, discípula de K. Abraham. Sus teorías y sus prácticas han dado lugar a la teoría y la técnica psicoanalítica para el tratamiento psicológico de los niños, lo que se conoce como terapia psicoanalítica o psicoanálisis de niños.

El psicoanálisis ha sido una teoría de la infancia muy conocida y que ha incidido de forma importante en la psicología. Sin embargo, desde el punto del conocimiento, el teórico que más prestigio alcanzó con una teoría sobre el papel del juego en el desarrollo, fue J. Piaget.



Para Piaget, el juego era una expresión más de la predisposición del sujeto a cambiar modificando sus estructuras cognitivas.

El juego es una forma particular que el niño tiene de expresar sus capacidades de actuar y de pensar. Jugar no es diferente de manipular objetos, salvo que manipular objetos de forma “seria” es una compleja acción que los niños realizan de manera espontánea y con la que intentan regular sus estructuras cognitivas. En términos piagetianos el juego es un proceso cognitivo al que le faltara el ajuste a la realidad o acomodación.

El juego evoluciona haciéndose cada vez más complejo, forma paralela a como lo hacen las capacidades cognitivas, siendo siempre una versión ligera y poco precisa de las actividades que los niños y las niñas realizan de forma espontánea y que para Piaget son la fuente del desarrollo en general.

A partir de Piaget (1945) no hay una verdadera teoría del juego que implique el concepto general de lo que es el desarrollo cognitivo. La teoría de Vygotski no es equivalente, en este sentido, ya que la aportación del gran psicólogo ruso sobre este tema es muy concreta sobre el papel del juego en el proceso de aprendizaje; y lo que se conoce que escribiera sobre este tema es solamente unas notas para una conferencia sobre los niños preescolares y la correcciones que hace a los planteamientos que le presenta su discípulo Elkonin. De ambos hemos escrito en otro lugar (Ortega 1992) y a lo largo de este material iremos dando información.

Posteriormente, Bruner (1976) sin formular una teoría general del juego infantil ha escrito diversos artículos de investigaciones realizadas sobre el juego y el desarrollo cognitivo, y sobre el papel de los adultos en los juegos espontáneos. Las influencias de Bruner impregnan este libro desde el comienzo al final. Es más, leer los pequeños pero sustantivos artículos de Bruner sobre el juego, ha sido para nosotros decisivo.

En nuestro país, el máximo especialista sobre el juego es el profesor Linaza, quien estudió este tema con el propio Bruner y con el que tenemos una clara identificación conceptual y metodológica, también sus ideas están presentes en nuestro trabajo.

6.2. LIBROS QUE AYUDAN A PENSAR E INTERVENIR

ABERASTURI, A (1979): *El niño y sus juegos*. Paidós. Buenos Aires.

Es un libro pequeño que trata sobre el juego y el desarrollo emocional de los niños. A. Aberasturi es una psicoanalista que ejerció una gran influencia en el psicoanálisis infantil de los años sesenta y setenta. Es un ejemplo de lo que se piensa sobre el juego infantil desde la práctica psicoanalítica. El juego no es algo muy diferente a los sueños o a los lapsus que cometemos al hablar: síntomas de un yo que permanece oculto a los ojos de los demás y a los propios.

Aunque el libro resulta poético no nos parece muy útil creer en la visión del niño y de sus juegos que muestra. El lenguaje simbólico con el que se refiere al mundo interno de los niños puede ser tan confuso para los que no están iniciados en la terminología psicoanalítica que puede hacernos creer que los niños y niñas son pequeños “monstruos”. Palabras como pulsión sexual, genitalidad, genialidad, etc., pueden ser interpretadas en un sentido erróneo y en todo caso transmiten una información que es muy difícil entender de forma funcional para la escuela.

Sobre el tema del juego infantil hay mucha literatura de origen psicoanalítico que ha contribuido a que profesores y padres vean con cierto misterio esta actividad.

Sin embargo algunas orientaciones de libros como éste pueden ser útiles en lo que tienen de sensibilidad y profundidad respecto de la vida emocional de los niños, siempre y cuando podamos interpretarlas de forma funcional.

BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control. T.I.: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal, Madrid.

El libro es un interesante compendio de las últimas investigaciones y teorías del autor acerca de las relaciones entre grupo social de pertenencia al nivel de utilización del lenguaje y forma de socialización de los niños y las niñas en el ámbito escolar. Su perspectiva resulta novedosa y aporta elementos críticos muy útiles para revisar la práctica educativa en el intento de que ésta

deje de contribuir a la segregación social y a la desigualdad de oportunidades.

BRUNER, J. Y HASTE, H. (1990): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós, Barcelona.

Se trata de una compilación de trabajos magníficos que, en conjunto, nos ofrecen una visión muy actual de cómo los niños pequeños empiezan a comprender el mundo en el que viven, cómo van construyendo significados en intervención con los otros y a aprendiendo a “descifrar”, es decir, a establecer relaciones entre significantes y significados. Nos enseña también que la comprensión nunca tiene lugar al margen del lenguaje de uso común en la sociedad en la que viven los niños y las niñas.

Escrito como un texto de divulgación, no es de difícil lectura para los iniciados aunque puede serlo para los más profanos.

CANO, M.I. Y LLEDÓ, A. (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Diada, Sevilla.

El Libro de Isabel Cano y Ángel Lledó es uno de los pocos documentos en castellano que son verdaderos materiales curriculares y que trata sobre la organización del espacio y la vida cotidiana en el centro educativo.

Escrito con un lenguaje claro, accesible y cotidiano entre los profesores, permite comprender pequeños y profundos detalles de la problemática diaria de la organización escolar.

Aunque hay gran diferencia con lo que nosotras presentamos en nuestro libro, tanto temática como de perspectiva, lo consideramos un complemento necesario, ya que abre el pensamiento del profesor hacia la necesidad de plantearse el espacio escolar como un lugar de convivencia, de comunicación y de aprendizaje.

CAZDEN, C.B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós M.E.C., Madrid.

En este libro se exponen las últimas investigaciones del autor acerca de cómo afecta el uso de un determinado tipo de lenguaje a la construcción del conocimiento escolar y qué capacidades de comunicación presuponen y fomentan. Estas investigaciones constituyen una valiosa ayuda para realizar una reflexión crítica de la intervención de los profesionales de la educación desde el punto de vista de su contribución a la igualdad o desigualdad de oportunidades.

CLAXTON, G. (1987): *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Alianza Editorial, Madrid.

El autor, profesor de Psicología de la Educación en la Universidad de Londres, nos ofrece una visión del aprendizaje, de forma muy accesible y muy útil. No se sitúa en ninguna perspectiva teórica de las ya conocidas: piensa que todas ellas son complementarias porque se refieren a aspectos distintos del aprendizaje. Intenta realizar una síntesis de todas aplicándolas, con una gran dosis de pragmatismo, al aprendizaje que realizamos en la vida cotidiana. Nos explica en un lenguaje claro y accesible qué aprendemos, cómo aprendemos y qué nos facilita o nos dificulta el aprender.

DÍAZ, M.O. Y OTROS (1991): *Proyecto Curricular de Centro para la Educación Infantil*. Escuela Española, Madrid.

Libro elaborado por un equipo de profesores y que nos refleja de forma sencilla cómo se han planteado los distintos elementos del currículum, estableciendo en sus clases distintas innovaciones educativas, tales como la participación activa de los padres en tareas como la entrada gradual, los talleres, las salidas del centro o la evaluación. También nos ofrece la organización de las clases en espacios y rincones.

DONALDSON, M. (1979): *La mente de los niños*. Morata, Madrid

Este no es un libro sobre el juego infantil, pero conviene leerlo si se requiere comprender un poquito mejor cómo son los niños en general y los preescolares en particular.

Es un libro sobre la mente, lo cual nos permite desde el principio no sentirnos inquietos por utilizar esta palabra. Nosotras hemos usado el concepto mente en el mismo sentido que Margaret Donaldson lo hace, esto es, la capacidad de representación simbólica desde los 18 -20 meses, que ponen en práctica diariamente en todos los lugares y en todas las situaciones en las que se encuentran.

Con este libro Margaret Donaldson da un ejemplo sobre cómo se puede criticar la avidez de la teoría piagetiana, con todo respeto y ternura. Cuando uno lee este libro está en mejores condiciones de refutar ciertos principios piagetianos como el egocentrismo sin que ello signifique dejar de admirar y de valorar la teoría del gran genio suizo.

Es un libro de lectura fácil y amena, si bien no es para principiantes porque lo que en él se discute son temas complejos de la Psicología del desarrollo y de la educación, que requieren de terminología específica.

Especialmente recomendable es el capítulo IX: “Lo que puede hacer la escuela”. En él se ofrecen de forma sencilla pero profunda buenas ideas sobre cómo hablar con los niños para que nos comprendan y cómo escuchamos para saber lo que de verdad opinan.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid. Paidós-MEC.

Éste, tampoco es un libro sobre el juego, pero es un libro sobre lo que pasa en las aulas y cómo hablamos a los niños. Es verdaderamente necesario leerlo y tratar de entenderlo.

Edwards y Mercer son dos psicólogos británicos nada convencionales que se acercan a la vida cotidiana en los centros escolares desde la frescura del que va a ver qué pasa allí y cómo habla la gente que allí lo que observan y lo que escriben. Nos sorprende por lo auténtico que es y por lo crítico que resulta. Una lectura atenta nos hace pensar hasta qué punto hacemos y decimos cosas raras y hasta qué punto habría caminos más sencillos para que los profesores nos relacionáramos con los niños.

El libro trata sobre el análisis del discurso escolar que viene a ser algo así como el análisis de lo que se dice y de lo que significa, lo que dicen los profesores y los alumnos.

Recomendamos expresamente los capítulos 2, 3 y 7, así como las conclusiones, que son en los que exponen su teoría, fundamentan sus investigaciones y sintetizan su perspectiva.

Edwards y Mercer nos aportan el modelo vigotskiano como alternativa a lo que ellos consideran el individualismo y la ausencia de sentido del aprendizaje por experimentación individual. Desde este modelo, nos presentan una escuela en la que el maestro y los niños conversan sobre lo que hacen y cómo lo hacen, los problemas que van encontrando y cómo intentan resolverlos.

El habla como discurso compartido, se convierte en el contexto que anima la acción y que le da a la actividad escolar sus metas, sus planificaciones, sus evaluaciones, etc., animando de esta forma humana los procesos de enseñanza aprendizaje.

ELKONIN, D.B (1980): *Psicología del juego*. Pablo del Río. Madrid.

El libro de Elkonin es la mejor fuente para conocer el pensamiento del famoso Vygotski sobre este tema.

Su lectura reflexiva puede ayudarnos no sólo a comprender la extraordinariamente compleja y

profunda naturaleza del juego en la edad preescolar, sino que nos permitirá familiarizarnos con la perspectiva de psicología del desarrollo que solemos llamar “soviética”.

No es un libro de lectura fácil por el alcance y la novedad de las ideas que expone, y por la dificultad añadida al ser una traducción de un idioma tan diferente al nuestro como el ruso.

De particular interés es el capítulo quinto y el sexto en el que se expone el tipo de juego propio de los preescolares y la relación del juego con otros procesos como el aprendizaje escolar.

GARVEY C. (1978): *El juego infantil*. Morata, Madrid.

El libro de Garvey sobre el juego es también uno de los que podemos llamar “clásicos”.

Es un libro imprescindible en la biblioteca escolar de los equipos de maestros y maestras que quieran trabajar con el juego infantil.

Con lenguaje sencillo y abundantes ejemplos, nos presenta una perspectiva teórica del juego moderna, funcional y comprensiva.

Parte del origen psicológico del juego como una actividad ligada al bienestar y a la comunicación social, y posteriormente desarrolla aspectos psicológicos ligados a categorías específicas de juego como el juego de movimiento e interacción, el juego con objetos, el juego de lenguaje, el juego de reglas, el juego de rituales, etc. Finalmente dedica un capítulo al juego y al aprendizaje, que es de gran interés.

GOÑI. A (1992): *La educación social. Un reto para la escuela*. GRAÓ. Barcelona.

Alfredo Goñi es un especialista en Psicología del desarrollo moral y del conocimiento social. En este libro nos ofrece, en un lenguaje sencillo a la vez que riguroso, un mensaje sobre las implicaciones educativas del desarrollo social y la importancia de que la escuela asuma este ámbito educativo.

Después de una breve y clara exposición teórica sobre qué es el conocimiento y el desarrollo social, propone una serie de estrategias de intervención para incidir en el pensamiento moral y en las nociones sociales, así como en la educación de los valores y las actitudes.

Escrito para ser usado por educadores, puede ser complementario de algunas de las propuestas educativas que nosotras realizamos en este libro.

GRUPO DE ADARRA BIZKAIA OSKUS (1984): *En busca del juego perdido*. Cuaderno de Adarra, Bilbao.

Es un libro muy útil para que forme parte de la biblioteca de los equipos de maestros y maestras que trabajan con el juego como instrumento.

No es un texto que aporte elementos teóricos especiales, incluso su perspectiva podría ser considerada un poco pesimista, ya que parte de la alarma por la desaparición de los juegos tradicionales.

Sin embargo, la aportación de juegos concretos, y la clasificación que hace de los mismos nos permite usar este libro como banco de recursos para ofertar a los niños y las niñas de nuestro Centro posibilidades lúdicas que están cargadas de cultura y significado social.

KAMII, C. Y DEVRIES, R. (1983): *La teoría de Piaget y la duración preescolar*. Aprendizaje-Visor. Madrid.

Las autoras nos ofrecen una síntesis muy acertada de teoría y práctica. Conocedoras de la teoría piagetiana, han tenido el acierto de aplicarla en la guardería en la que trabajan -"Circle children contero de la Universidad de Illinois-. Han sabido extraer de la teoría, principios que pueden tener

una gran proyección educativa en el contexto escolar y traducir ésta en objetivos definidos e incluso en tipos de actividades. Nos muestran así cómo una teoría del desarrollo puede ser de gran utilidad para la práctica educativa.

KAMII, C. Y DEVRIES, R. (1980): *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Aprendizaje-Visor, Madrid.

Este libro nos parece interesante porque está basado en las teorías que elaboró Piaget sobre el juego y aporta muchas ideas sobre los juegos colectivos y las cosas que podemos observar en ellos.

Hace un pequeño estudio de cómo los niños pueden aprender a partir de los juegos y cuáles el papel que les corresponde a los profesores.

RAYES, K. (1986): *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Paidós, Barcelona.

El libro es un relato maravilloso acerca del prodigio que se ejerce en los niños muy pequeños y que los transforma, en muy poco tiempo, en personas con sentimientos ideas y habilidades propias. La autora explica esa transformación a partir de la interacción con los adultos que los cuidan. Aunque las investigaciones se han centrado en la relación entre los niños y los padres, todas las explicaciones y conclusiones son totalmente transferibles a cualquier educador que tenga un trato habitual con los niños pequeños. Creemos que ofrece criterios muy valiosos para transformar la relación con los niños y es una ayuda inestimable para la construcción de su personalidad.

LINAZA, J. Y MALDONADO, A (1987): *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Anthropos. Madrid.

Este es un libro sobre juegos de reglas de niños mayores y de patio de recreo. Visto desde ese primer enunciado no es un libro para la Escuela Infantil; sin embargo en él se explica la manera sencilla y adecuada la perspectiva piagetiana sobre el juego y el conocimiento y puede por tanto ser muy útil su lectura.

Además, conviene saber que el acercamiento de los niños hacia el pensamiento lógico es algo que se produce lentamente y en gran parte a través de los juegos.

En el libro de Linaza y Maldonado encontramos muy bien explicado este proceso mediante la adquisición y el dominio de las reglas del juego del fútbol.

LAUGHLIN, C.E. Y SUINA, J.H. (1987): *Diseño y organización*. Morata-MEC. Madrid.

Libro que contiene bastantes ideas prácticas acerca de cómo organizar las clases de manera que puedan convertirse en ambientes de aprendizaje, haciendo también un breve análisis de los problemas más frecuentes en este tipo de organización de materiales y las posibles conductas que se derivan de las situaciones ofrecidas.

Es un libro muy útil a la hora de elaborar un Proyecto Educativo: sugiere ideas de gran valor pragmático y analiza sus posibilidades y sus riesgos desde el saber que da una larga experiencia en el aula.

MANTOVANI, A. (1981): *El teatro un juego más*. Cultura. Madrid.

A. Mantovani es uno de los autores que introdujo en nuestro país la idea de que el juego dramático primero y el teatro después son buenos recursos educativos.

En este libro nos expresa cómo el juego desarrolla una poética del teatro, una forma particular de crecer en sensibilidad para la comprensión propia y de los otros.

No es un libro sólo de la edad preescolar y para la Escuela Infantil, pero nos permite observar la continuidad que puede darse entre el juego espontáneo de representación de papeles y la capacidad estética para hacer uso del teatro como medio de manifestación cultural.

La lectura del texto nos proporciona puestas y recursos para intervenir en los juegos y para “montar” juegos que se puedan ofrecer a los niños y las niñas.

MOYLES, J.M. (1990): *El juego en la Educación Infantil y Primaria* Morata-MEC. Madrid

El libro de J.R. Moyles, de reciente aparición, ha venido a cubrir un hueco en el panorama de instrumentos necesarios para la reforma del Sistema Educativo.

Es un libro que conviene tener y consultar porque da ideas y refresca la memoria de cosas sabidas pero que se olvidan frecuentemente. No se puede decir que presente una teoría única y bien fundamentada de esta actividad compleja que llamamos juego. Presenta varias buenas ideas y sobre todo un número muy amplio de recursos para usar la actividad lúdica en el aula de Educación Infantil.

Está escrito para los educadores aunque quizás no se adapte bien a los modos y la cultura escolar españoles, porque se centra mucho en la escuela inglesa. La larga tradición de las escuelas de preescolar del Reino Unido de educar a través de actividades lúdicas, hace que aparezcan como sabidos temas que aquí no lo son; incluso sorprendería a los educadores la referencia a materiales e instrumentos educativos como el agua, la arena, etc. que aquí no son demasiado comunes, porque se habla de ellas como habituales.

Moyles ofrece materiales para construir un Proyecto Educativo, si se saben entresacar el conjunto de buenísimas ideas que aporta. Es como si, a través del juego, nos ofreciera recursos de todo tipo para el desarrollo, la educación en general, el aprendizaje, la enseñanza, la intervención, la evaluación, etc.

Mantiene la teoría de que el juego es un recurso de gran potencialidad para el aprendizaje de todo tipo de habilidades y conocimientos, así como el desarrollo de la creatividad, la motricidad, el lenguaje, el equilibrio emocional, etc.

Quizás lo mejor que tiene el libro es que nos transmite el entusiasmo de la autora por el uso del juego en el aula de la Educación Infantil y el estímulo que proporciona al educador para que se tome verdaderamente en serio el tema.

Otra cualidad no desechable es la riqueza bibliográfica que maneja la autora y la cantidad de recursos didácticos que aporta.

Definitivamente conviene tener este libro en la biblioteca escolar y leer de vez en cuando algún capítulo o fragmento de él.

ORTEGA, R (1990): *Jugar y aprender*. Diada. Sevilla.

Éste es un pequeño libro, de fácil lectura, pero rico en ideas útiles acerca del juego en general y sociodramático en particular.

Explica cómo la actividad lúdica espontánea es una situación privilegiada para el aprendizaje de niños y niñas.

Describe el juego como un escenario psicosocial donde se produce una rica comunicación que conduce a reconceptualizar los propios conocimientos y a poner a prueba los propios sentimientos, actitudes y valores.

Para los profesores que se propongan contribuir a optimizar el desarrollo cognitivo, afectivo y

social de los niños y las niñas, las situaciones de juego constituyen un útil recurso. Con esta finalidad se facilitan algunas estrategias para la observación del juego y la posibilidad de tomar datos a través de fichas de observación o de entrevistas.

RUBIN, Z. (1985): *Amistades Infantiles*. Morata. Madrid.

El tema de los amigos es poco abundante entre la literatura educativa. En nuestro medio sabemos y trabajamos poco el asunto de las amistades infantiles.

Sin embargo, es muy importante para el desarrollo de los niños y las niñas que dispongan de grupos de compañeros que sean verdaderos amigos y amigas.

El libro de Rubin ofrece información conceptual clara y sencilla sobre qué es y cómo funciona este ámbito de la vida psicológica infantil.

Todo el libro es interesante, pero particularmente recordamos el capítulo dos sobre “cómo comienzan a gestarse las primeras amistad infantiles”, y el capítulo nueve sobre “entorno y amistad”, en el que se ofrece una reflexión sobre los contextos sociales y la posibilidad de desarrollo de las amistades.

VYGOTSKI, L.S. (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*, Akal. Madrid.

Éste es un libro de ensayo que se publicó en España un poco antes de que Vygotski fuera tan mencionado como lo es ahora.

Nos presenta una teoría sobre la relación entre el arte, y el pensamiento infantil, donde podemos descubrir que para Vygotski las manifestaciones culturales, y el juego como una de ellas, son la base del desarrollo cognitivo, social y afectivo de los seres humanos.

El juego dramático, como antecedente de la capacidad artística del teatro, es considerado una forma concreta de desarrollo de la capacidad simbólica.

La imaginación recibe una de las explicaciones más agudas que se puedan encontrar entre los teóricos de la Psicología del pensamiento.

Es sobre todo un libro que da ideas, profundas y originales. La creatividad infantil es tratada con un rigor y una seriedad que no es fácil encontrar en otras obras.

WINNICOTT, D.W. (1979): *Realidad y juego*. Cedisa. Barcelona.

El libro de Winnicott es posiblemente la obra psicoanalítica que más se ha acercado a la comprensión del juego infantil como un proceso total del desarrollo de los niños y las niñas.

La profundidad de su teoría sobre los afectos que los niños pequeños expresan a través de los juegos y como éstos son, a su vez, base de su vida cognitiva no tiene, hoy por hoy, ningún otro parangón; si exceptuamos la teoría de Piaget y la perspectiva teórica de Vygotski.

No es un libro de fácil lectura porque utiliza una terminología psicoanalítica de difícil acceso para los no iniciados; sin embargo conviene intentarlo, porque algunas de las ideas que nos trasmite pueden ser muy aclaratorias. Un ejemplo de éstas es el concepto de objeto transaccional y de zona mental para los objetos transaccionales.

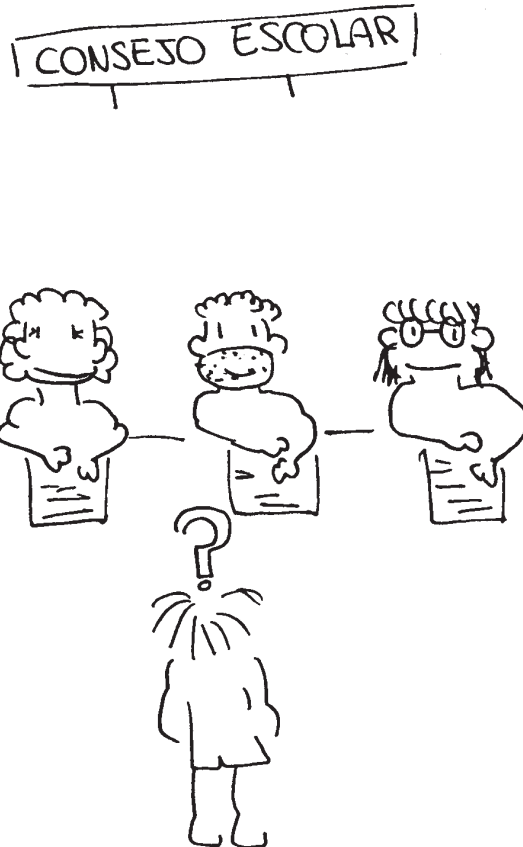
6.3. OTROS MATERIALES ÚTILES

BRUNER J. (1983): *Juego, pensamiento y lenguaje*. En Jerome Bruner: *Acción, Pensamiento y lenguaje*. Compilación de J.L.Linaza (1984).

Es un pequeño artículo de Bruner que éste escribió originalmente para una conferencia pronunciada para la asociación anual de Grupos de Juegos Preescolares, en Llanduduo (Gales).

Es un texto corto, conciso, sencillo y lleno de magníficas ideas sobre el papel del juego en la Educación Infantil.

Muchas de las nociones que nosotras hemos defendido en este libro son deudoras de estas sugerentes y agudas reflexiones. Merece la pena leerlo.



DEL CARMEN, M. Y JIMÉNEZ, J.R. (1992): *El trabajo en Grupo en Educación Infantil*. En Aula de Innovación Educativa, nº 9. Diciembre 1992.

Es un artículo que apoya algunas de las propuestas que aquí hemos hecho, estudiando el valor del trabajo cooperativo en el aula de Educación Infantil. Propone la organización de rincones de juego-trabajo muy en la línea conceptualista del espacio y la actividad que nosotros hemos defendido.

Sugiere también la actitud investigadora como una meta a despertar entre los intereses infantiles y como un medio para acceder a la mente del niño desde su propia curiosidad.

SMITH, P.K.: (1984): *El juego en los programas de educación preescolar*. En Infancia y Aprendizaje. Monografía nº 3: Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo en lengua inglesa.

Este artículo es un informe del proyecto de investigación e intervención educativa que se realizó en la ciudad de Sheffield (Reino Unido) sobre el juego en las aulas de preescolar. Presenta un estudio teórico sobre el juego que completa en gran medida la perspectiva que aquí hemos mantenido, y ofrece sugerencias para realizar actividades de juego estudiando sobre todo la intervención del maestro y la maestra.

Hace un análisis de los factores necesarios para que se dé el juego espontáneo, y de las condiciones en general tanto físicas como psicológicas, para que el juego sea fuente de aprendizaje.

JUEGO Y CURRÍCULUM ESCOLAR: “Aula de Innovación Educativa” (1992)

Presenta un monográfico destinado a explicar el papel y uso del juego infantil para la innovación educativa que es muy interesante.

SALA DE PROFESORES



Jul 92 '93

Escrito por diferentes autores: Rosa Gritar, Paco Gascón, Andrés Asenjo, Antonio Poleo, Ana Estrella Ramírez, Arturo Larrasoain, Teresa Huguet, Eulalia Bassedas, Fernando Corbalán y Santiago García, compone un conjunto de trabajos que permite disponer de recursos para intervenir a través del juego en la Educación Infantil y Primaria en casi la totalidad de las áreas de conocimiento y experiencia.

Es, creemos, un intento de acercar a la escuela el juego de una forma parecida, aunque más breve, a la que aquí hemos hecho para la Educación Infantil.

6.4. GLOSARIO

Autonomía/heteronomía: Capacidad de hacer, pensar, sentir, valorar... por uno mismo; o por el contrario, necesidad de depender de las pautas o de los criterios impuestos por los otros generalmente por los adultos o personas a quienes se les reconoce una cierta autoridad. La autonomía suele ser, en nuestra cultura, una finalidad educativa. Esto significa que las relaciones heterónomas, propias de las primeras etapas del desarrollo humano, tienen que ir desapareciendo progresivamente y dejando lugar a formas de intervención reguladas por los propios protagonistas de la acción, que vayan haciendo a los niños y niñas, cada vez más autónomos.

Crítico-a/acrítico-a: Se aplica a la reflexión acerca de los principios ideológicos, epistemológicos y teóricos que fundamentan algo -una forma de pensar, una forma de actuar...- y al conocimiento que resulta de dicha reflexión. La desinencia “a” -que tiene carácter privativo- hace que el adjetivo signifique lo contrario. Se aplica al conocimiento meramente empírico e intuitivo, no reflexivo.

Epistemología: Saber que se ocupa del propio conocimiento: sus formas de producción, sus condiciones, su garantía de validez... Puede llegar a ser un saber reflexivo y crítico y, por tanto, filosófico, que fundamente nuestra forma de pensar acerca del mundo que nos rodea y justifique nuestras formas de intervención. Otras muchas veces, sólo es un saber intuitivo y funcional, que está implícito en las formas de concebir determinados aspectos de la realidad o determinadas prácticas sociales, como la enseñanza.

Esquema: Se trata de la forma en que se van organizando los conocimientos de todo tipo -empíricos, intuitivos, funcionales, conceptuales...- en la medida en que se van adquiriendo. Dicho de otra manera, para que cualquier conocimiento nuevo pueda ser interiorizado se tiene que integrar - o asimilar- a un esquema previamente establecido, ya sea práctico, conceptual, interactivo... A través de estos esquemas el sujeto se relaciona con los otros y con el medio en el que vive. Se ponen en juego siempre que hace algo, piensa, habla, se relaciona con los demás... En esa interacción se van transformando, reorganizando, coordinándose con los demás esquemas para formar estructuras más amplias...

Estructura: Es el conjunto de relaciones que configuran cualquier realidad. Aplicada a las realidades humanas -la mente, las relaciones de interacción, cualquier forma de expresión...-la estructura tiene una naturaleza dinámica y modificable. Constituye siempre un sistema abierto y flexible, en continua interacción con otros sistemas y modificable a través de ésta.

Formato: Es el conjunto de relaciones interactivas que constituyen la matriz necesaria para el desarrollo humano. Se trata de relaciones bidireccionales y ajustadas entre sí y, en cuanto tales, hacen posible la aparición de los significantes - atribuidos en principio a la acción del otro-la creación de los símbolos -mediadores de la comunicación- y la construcción de todos los sistemas de expresión de uso habitual- lenguaje, grafismos...-. La función simbólica es lo que permite que el desarrollo humano progrese de forma específica y que se alcancen formas de pensar y actuar reflexivas y autónomas.

Interacción: Es una forma de relación caracterizada por la bidireccionalidad y la influencia recíproca. Es la forma de relación característica de los intercambios humanos. Constituye el motor de todo aprendizaje y es la base de todo el proceso de desarrollo.

Retroalimentación: Es la propiedad que todo sistema posee de modificarse a partir de la información que va obteniendo acerca de la propia forma de funcionar y de sus relaciones con los otros sistemas con los que interactúa. Esta propiedad le permite ir ajustándose a las nuevas condiciones o contextos que se le puedan presentar y, de esta manera, conservar un cierto equilibrio que le permite perdurar en el tiempo.

Significatividad: Es la propiedad por la que cualquier conocimiento pueda adquirir sentido para el sujeto que lo aprehende. Ese sentido viene dado por su integración en esquemas de conocimientos previos, siempre que éstos se hayan construido en el intercambio habitual con el medio en el que se vive. Se suele distinguir entre la significatividad psicológica del nuevo conocimiento, que vendría garantizada por el ajuste de éste al nivel de desarrollo del sujeto, las estrategias de aprendizaje que domina y los conocimientos previamente adquiridos y la significatividad lógica, garantizada por su contextualización y una forma de presentación que permita establecer las relaciones que tiene con otros elementos del mismo ámbito de conocimiento al que pertenezca, relaciones que vienen dadas por la estructura epistemológica de éste.



Vicario-a: Se aplica al aprendizaje que se realiza de forma sustitutiva y a todos los elementos que pueden intervenir en este tipo de aprendizaje. Es decir, se trata de un aprendizaje realizado en un contexto distinto del contexto donde se quiere utilizar habitualmente lo aprendido y con unos recursos e instrumentos que son sustitutivos de los reales y por tanto referentes simbólicos de éstos. En este sentido, todo el aprendizaje escolar podría considerarse como un aprendizaje vicario, puesto que su objetivo es preparar para integrarse en la vida social.