

# Trabajo Fin de Grado

**GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Curso 2015-2016**

**EL VALOR EDUCATIVO DEL JUEGO LIBRE**

**Autor/Autora:** Miriam Gutierrez Vazquez

**Director/Directora:** José María Madariaga Orbea

**En Leioa, a 31 de Mayo de 2016**

VºBº TUTOR

## ÍNDICE

Introducción .....	4
1. Marco teórico y conceptual .....	5
1.1. El juego, más allá del ocio.....	5
1.2. Concepciones teóricas sobre el juego infantil .....	6
1.3. El valor educativo del juego en Educación Infantil.....	10
1.4. El juego libre y el juego estructurado.....	11
1.5. Los instrumentos de observación del juego .....	12
2. Metodología .....	14
2.1. Objetivo del trabajo.....	14
2.2. Participantes .....	14
2.3. Procedimiento.....	15
3. Desarrollo del trabajo .....	16
4. Resultados .....	17
5. Conclusiones .....	23
6. Referencias bibliográficas .....	25
ANEXOS.....	28
Anexo 1: Sistema de observación de Parten y clasificación del juego de Piaget.....	28
Anexo 2. Recursos materiales lúdicos utilizados en el estudio .....	30
Anexo 3. Modelo de la escala de observación utilizada en el estudio .....	32
Anexo 4. La escala de observación aplicada a cada participante .....	36
Anexo 5. Tablas de datos de los gráficos del estudio. ....	61

## EL VALOR EDUCATIVO DEL JUEGO LIBRE

**Miriam Gutierrez Vazquez**

UPV/EHU

En este trabajo se pretende analizar el carácter educativo que posee el juego libre durante los primeros años de vida. Para ello, se ha realizado un estudio en el que se analiza la actividad y el comportamiento que han tenido 25 infantes de 3 y 4 años en el juego libre. El objetivo ha sido identificar qué aspectos madurativos se trabajan mediante el juego y las diferencias de desarrollo entre niños y niñas de estas edades. Los resultados obtenidos muestran el valor educativo del juego libre a nivel social, lingüístico y cognitivo y un mayor desarrollo madurativo en las niñas.

*Escuela, Educación Infantil, Juego libre, Desarrollo integral, Género*

Bizitzaren lehendabiziko urteetan jolas libreak duen heziketa-balioa aztertzea dugu lan honen helburu. Horretarako, 3 eta 4 urtetako 25 hurrek jolas librean izandako jarduera eta portaera analizatzen duen ikerketa gauzatu dugu. Jolasaren bidez zein heltze-alderdi lantzen diren eta neska eta mutilen artean dauden garapen-desberdintasunak topatzea izan dira xedeak. Lortutako emaitzek jolas libreak giza-, hizkuntza- eta kognitibo-mailetan duen heziketa-garrantzia eta heltze-garapen handiagoa neskeengan adierazten dute.

*Eskola, Haur Hezkuntza, Jolas librea, Garapen integrala, Generoa*

This paper aims to analyze the educational nature of free play during the first years of life. To do this, we conducted a study in which we have analyzed the activity and behavior of twenty-five 3 and 4 years aged infants while they were playing freely. Identifying the maturational aspects involved in playing and the developmental differences between children of the related ages has been the aim of our work. The results show the educational value of free playing in social, language and cognitive level and further maturational development in girls.

*School, Infant Education, Free play, Integral development, Gender*

## **Introducción**

En los últimos dos siglos son muchas las publicaciones aparecidas y las investigaciones realizadas en torno a los beneficios del juego en la infancia, ya que es la actividad por antonomasia durante los primeros años de vida. El niño y la niña juegan espontáneamente en cualquier contexto y con cualquier material que les es ofrecido, creando situaciones imaginarias que les proporcionan placer y les ayudan a afrontar la realidad y a adaptarse a ella por medio del desarrollo de capacidades y habilidades.

Por lo tanto, la actividad lúdica va más allá de la simple búsqueda de diversión y placer, ya que el juego es una actividad compleja imprescindible para el desarrollo de los más pequeños. En efecto, implica una gran diversidad de conductas a nivel físico, social, psicológico, etc. que contribuyen al desarrollo de la inteligencia emocional y al afianzamiento de la personalidad. De manera que el juego durante la infancia es un instrumento esencial para que los párvulos se desarrollen íntegramente (Delgado, 2011).

De ahí la importancia de que las escuelas infantiles estimen el valor educativo tan elevado que posee el juego, contribuyendo a la creación de espacios, tiempos y materiales que favorezcan la actividad libre. Los infantes, durante el juego libre, crean vivencias sociales donde se sienten autónomos y libres, adquiriendo así competencias sociales y cognitivas fundamentales para la integración activa en el mundo adulto (Lozano, Ortega y De Ben, 1996).

El presente trabajo, basándose en las aportaciones de los diferentes autores y autoras que postulan a favor del juego, trata de identificar qué aspectos del desarrollo de los infantes se pueden trabajar por medio del juego libre en el ámbito educativo. Además, el análisis de las actividades lúdicas permite identificar las posibles diferencias existentes entre el comportamiento de los niños y el de las niñas, lo cual ofrece información privilegiada acerca de las posibles diferencias de desarrollo en cuanto al sexo. Es decir, se pretende examinar el juego libre desde su valor educativo, identificando sus contribuciones al desarrollo infantil, defendiendo así su espacio y su tiempo de dedicación en los centros escolares.

Para ello, se ha observado el juego espontáneo y libre de un grupo de alumnos y alumnas de tres y cuatro años entendiendo que estas observaciones deben ser utilizadas como complemento de otras escalas del desarrollo de los infantes, ya que el

comportamiento lúdico que muestran en el juego libre puede verse influido por diversos factores tales como la inhibición, el cansancio, la timidez, etc. (Anguera, 1999).

Finalmente, de manera paralela se han tratado de identificar las posibles diferencias madurativas existentes entre niños y niñas de estas edades, en relación al objetivo principal del trabajo, con el fin de avanzar en posibles propuestas de mejora en futuras intervenciones educativas y/o investigaciones relacionadas.

## **1. Marco teórico y conceptual.**

### **1.1.El juego, más allá del ocio.**

El juego se encuentra presente a lo largo de la vida de todo ser humano, desde el nacimiento hasta la ancianidad. El juego no tiene edad, ni conoce lenguas ni condiciones sociales ya que es una actividad que se ha desarrollado en todas las culturas a lo largo de la historia. Además, no se trata de una actividad exclusivamente humana puesto que el mundo animal también lo practica (Cabrera, 2013).

Normalmente, la palabra juego se relaciona con términos como ocio, diversión y placer. Sin embargo, su concepto va más allá ya que, por medio del juego, el individuo adquiere una serie de aprendizajes relacionados con la creatividad e imaginación, las normas de comportamiento, los valores, las habilidades sociales, la resolución de conflictos, las habilidades comunicativas, etc. (López, 1989).

Se trata de una actividad innata, compleja y evolutiva que se manifiesta en los niños y niñas de diferente manera según su edad. Por lo tanto, el juego adquiere formas diferentes a medida que avanza en el desarrollo humano, de ahí la dificultad de establecer una única definición (Cobos, 2011).

A lo largo de los años, diversos estudios se han centrado en el análisis de uno o varios de los aspectos característicos del juego para construir teorías que tratan de explicar su origen y sus funciones en la vida del ser humano o de un grupo (Garvey, 1985).

Tal y como apunta Delgado (2011) de esos estudios podemos deducir que entre las características descriptivas más importantes para la definición del juego se encuentran:

1. Es una actividad libremente elegida y voluntaria, no es obligatoria. Es espontánea y las reglas son aceptadas.

2. Se desarrolla en un espacio y tiempo determinado.
3. La finalidad se encuentra en sí mismo. Sus motivaciones son intrínsecas y no tiene ninguna finalidad extrínseca.
4. Es fuente de placer y es evaluada positivamente por el que la ejecuta. Implica cierto esfuerzo por parte de los jugadores ya que es una actividad muy seria.
5. Es universal e innato.
6. Es el principal motor para el desarrollo infantil. Se trata de un vehículo para descubrir el entorno y a uno mismo.
7. Contribuye al desarrollo de la interacción social y de la comunicación.

### **1.2. Concepciones teóricas sobre el juego infantil**

Son numerosas las investigaciones que se han realizado en torno al juego a lo largo de los años tratando de dar respuesta al porqué se juega, de la mano de autores como Claparède, Schiller, Groos, Huizinga, Moragas, Chateau, Bülher, Rüssell, Elkonin, Wallon, Piaget, Vigotsky o Bruner, entre otros. Las diversas teorías elaboradas se centran en determinados aspectos del juego, construyendo diferentes explicaciones que se complementan o se contradicen entre sí, tratando de comprender su ambivalencia (Gutiérrez, 2004).

Ante esta variedad de interpretaciones teóricas se ha optado por destacar las más ilustrativas y las que más se acercan a la vinculación con el desarrollo de los infantes. Estas teorías son señaladas a continuación siguiendo el desarrollo histórico de su aparición.

A principios del siglo XIX surgieron las primeras propuestas teóricas sobre el juego, las cuales básicamente se centraban en la naturaleza humana partiendo de las teorías evolucionistas (Romero y Gómez, 2008). Así, por ejemplo, el filósofo Karl Groos, en su “teoría del ejercicio preparatorio o preejercicio”, mantenía que el juego tenía una función de ejercitar las capacidades de los infantes, como si se tratase de una preparación para la vida adulta. El psicólogo Stanley Hall, añadiendo las variaciones que se dan en el comportamiento lúdico con la edad, propuso “la teoría de la recapitulación”. Esta teoría defiende que el juego infantil refleja la evolución desde los

homínidos prehistóricos hasta la actualidad (Garvey, 1985). En una línea similar, se propusieron las teorías relacionadas con el consumo de energía tales como la “de la potencia superflua” de Friedrich Von Schiller, la “del excedente de energía” de Herbert Spencer o la “de la relajación” de Moritz Lázarus (Romero y Gómez, 2008).

A lo largo del siglo XX se desarrollaron teorías sobre el juego basadas en las nuevas corrientes psicológicas de la época. De esta forma, es analizado desde una perspectiva psicoanalítica, cognitiva y sociocultural (Romero y Gómez, 2008).

Desde una perspectiva psicoanalítica el estudio del juego se aborda desde el desarrollo psicoafectivo y sexual de los sujetos, y también desde su valor diagnóstico y terapéutico. A pesar de que Freud no se interesó específicamente por el juego, sus aportaciones dieron pie a otros investigadores e investigadoras para analizar este tema, entre los que destacan Ch. Y K Bühler con la “Teoría del placer funcional” en 1931, Melanie Klein con su obra “Psicoanálisis de niños” publicada en 1932 o Erik Erikson (Gutiérrez, 2004).

En este contexto, D. W. Winnicott, en 1982 aportó una nueva teoría de los lugares psíquicos diferenciada de las de Freud y Klein centrada en el estudio del “objeto transicional”. Es decir, estudió los objetos con los que el bebé crea un vínculo de apego, los cuales poseen una carga simbólica sobre el significado de la faceta maternal para él, convirtiéndose así en un símbolo de unión entre el bebé y la madre. Desde este planteamiento, el juego se da en un “espacio potencial” entre el bebé y su madre, el cual varía dependiendo de las experiencias vitales entre ambos, puesto que se construye a través de las relaciones que establece el bebé con el “objeto transicional” (Winnicott, 1982). En palabras de Winnicott (1982:91), “La confianza en la madre constituye entonces un campo de juego intermedio, en el que se origina la idea de lo mágico, pues el niño *experimenta* en cierta medida la omnipotencia”.

Por otro lado, desde la perspectiva cognitiva vinculada al desarrollo madurativo de los escolares, destacan las aportaciones de los psicólogos Henri Wallon y Jean Piaget. Wallon por su parte, establece una vinculación entre el juego y las etapas de desarrollo madurativo de los niños y niñas y de este modo sostiene que:

Efectivamente, las etapas que sigue el desarrollo del niño están marcadas, cada una de ellas, por la explosión de actividades que parecen, durante cierto tiempo, acapararlo casi

por completo y de las que no parece cansarse de buscar todos los efectos posibles. Esas actividades jalonan su evolución funcional [...]. (Wallon, 1980: 55)

En consecuencia, establece una clasificación de los juegos dependiendo del estadio evolutivo del menor, destacando en el primer estadio los juegos estrictamente funcionales, luego los de ficción y de adquisición y por último los de fabricación (Wallon, 1980).

En la misma línea, Piaget afirmó que la evolución del juego en el individuo interfiere en el desarrollo de sus estadios cognitivos, es decir, la aparición paulatina de las diferentes formas de juego son consecuencia de la transformación que sufren de manera paralela las estructuras cognitivas. De esta manera, estableció una clasificación en cuanto a la aparición de las actividades lúdicas con relación al desarrollo cognitivo, destacando en primer lugar los juegos de ejercicio propios del estadio sensoriomotor (a partir de 0 años), luego los juegos simbólicos propios del estadio preoperacional (a partir de 2 años), juegos de reglas propios del estadio de las operaciones concretas (a partir de los 6/7 años) y finalmente las operaciones formales (a partir de los 12 años). Además, hace referencia a los juegos de construcción que comienzan alrededor de los 12 meses y evolucionan a lo largo de los diferentes estadios (Piaget, 1979). Esta clasificación se basa en que:

Con la socialización del niño el juego adquiere reglas o adapta la imaginación simbólica a los requerimientos de la realidad, bajo las construcciones aun espontáneas, pero que imitan lo real; bajo estas dos formas el símbolo de asimilación individual cede el paso o bien a la regla colectiva, o bien al símbolo representativo u objetivo, o a ambos. (Piaget, 1979:124).

En el marco de esta teoría evolutiva del juego infantil, Piaget defiende que el juego aparece cuando la acomodación<sup>1</sup> supera a la asimilación<sup>2</sup>: “el juego procede por relajación del esfuerzo adaptativo y por medio del ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas y de extraer de allí un sentimiento de virtuosidad o potencia” (Piaget, 1979: 125-126).

---

<sup>1</sup> Acomodación: es la asimilación de un modelo a un esquema propio. Es decir, se trata de la modificación de las estructuras de conocimiento por medio de la integración de nuevos conceptos (Piaget, 1979).

<sup>2</sup> Asimilación: es la incorporación de nuevos conceptos a anteriores esquemas de conocimientos propios, lo cual implica generalizar el propio conocimiento a los nuevos conceptos de la realidad (Piaget, 1979).

Desde el enfoque sociocultural destacan autores representativos como Daniil. B. Elkonin y Lev Vygotski, entre otros. Dichos autores sostienen que el juego espontáneo de los niños y de las niñas está dirigido hacía la socialización, la cual les permite la adquisición cultural de la sociedad en la que están sumergidos (Delgado, 2011).

Mencionado por Elkonin (1980:269), Vigosky en un fragmento de sus apuntes para una conferencia de psicología de la infancia, sostiene que:

La relación del juego con el desarrollo es la del aprendizaje para el desarrollo. Tras el juego están los cambios de necesidades y los cambios de conciencia de carácter más general. El juego es una fuente de desarrollo y crea zonas de evolución inmediata.

Es decir, Vigosky mantiene que por medio del juego los párvulos aprenden a actuar en situaciones cognoscitivas que están determinadas por tendencias y por razones internas, donde los sujetos, a pesar de que aceptan las reglas y renuncian a lo que desean y a su impulso directo, llegan a su máxima satisfacción (Elkonin, 1980). Además, la imaginación contenida en el juego, principalmente a partir del desarrollo del pensamiento simbólico-abstracto, permite a los párvulos la adquisición de las reglas de la sociedad en la que están inmersos (Delgado, 2011).

Por lo tanto, a partir de la situación imaginaria que se construye en el transcurso del juego, se da una modificación en el comportamiento de los individuos, obligándoles a definir sus actos para poder hacer frente de manera imaginaria a la situación construida, lo cual genera Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) (Pérez, 2010). La ZDP es la distancia entre el Nivel de Desarrollo Real (NDR) determinado por la capacidad del infante de resolver autónomamente la situación y el Nivel de Desarrollo Potencial (NDP) determinado por la necesidad de recibir ayuda (adulto o compañero/a) para la resolución de la situación. De manera que la ZDP es la distancia imaginaria entre el NDR y el NDP donde se sitúan los aprendizajes que el niño puede hacer, siempre y cuando reciba la ayuda que necesita y de la forma adecuada. Por lo tanto, Vigosky defendió la naturaleza social del juego poniendo el énfasis en las interacciones del menor con sus iguales o con los adultos como hecho imprescindible para el desarrollo de los niños y de las niñas (González, De Francisco y De Pablo, 2010).

Por último, entre los investigadores actuales del juego en la etapa infantil, destaca el psicólogo estadounidense Jerome Bruner, quien defiende el juego como un ámbito de

aprendizaje puesto que conlleva la combinación del pensamiento, del lenguaje y de la imaginación (Abad, 2008). Es decir, Bruner sostiene que el juego es un conjunto de actividades comunicativas entre iguales que les ofrece la oportunidad de reestructurar sus conocimientos y sus pensamientos mientras que se divierten y establecen amistades (Redondo, 2008).

Bruner (1984) define las funciones fundamentales que posee el juego infantil. En primer lugar, destaca la idea de que “[...] El juego supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos. En un sentido muy profundo, el juego es una actividad que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, aunque se trate de una actividad seria [...]” (1984:211). Como segunda función, defiende que el juego se caracteriza por la pérdida de la unión entre los medios y los fines ya que los sujetos cambian los fines para que encajen con los medios que han descubierto o, por el contrario, modifican los medios para que se adapten a los nuevos fines. En tercer lugar, Bruner sostiene que el juego no se da por casualidad ya que se desarrolla en función de algo, lo que él denominó “escenario”. Asimismo, en cuarto lugar, el estadounidense mantiene que “[...] el juego es una proyección del mundo interior y se contrapone al aprendizaje, en el que se interioriza el mundo externo hasta llegar a hacerlo parte de uno mismo” (Bruner, 1984:212). Y finalmente, como quinta función, el autor mantiene que el juego proporciona un gran placer a los participantes.

### **1.3. El valor educativo del juego en Educación Infantil**

El juego es una actividad natural y espontánea con una clara función educativa ya que proporciona a los estudiantes diferentes vías para su desarrollo físico y psíquico, de manera que se convierte en una excelente situación para que los niños y niñas aprendan y se desarrollen (López 1989).

La integración de las actividades lúdicas en la jornada lectiva del aula proporciona al alumnado un vehículo para explorar la realidad del medio en el que se desenvuelven. Son actividades que, además, favorecen el desarrollo de las capacidades cognitivas, motoras, afectivas, emocionales, lingüísticas y sociales de los más pequeños. También estimula su interés y activa su capacidad de observación y de exploración, lo cual favorece la adquisición de nuevos conceptos y la reestructuración de los conocimientos previos por medio de la integración de los nuevos (Rodríguez, et al., 2000).

Además, propiciar situaciones de juego en las aulas infantiles también contribuye a que los niños y niñas entren en contacto y en conocimiento consigo mismos. Esto se debe a que el juego ofrece diferentes experiencias y vivencias al alumnado por medio de las cuales consigue conocer sus posibilidades y limitaciones, ayudándole a madurar y a crecer. Por lo tanto, el juego contribuye a la formación de la personalidad de los infantes y es uno de los medios más importantes que tienen para expresar sus sentimientos e intereses (López 1989).

En conclusión, ofrece al alumnado un amplio abanico de vivencias y de experiencias lúdicas, favorece su desarrollo integral y fija su personalidad. En consecuencia, es muy importante que los adultos encargados de la educación de los más pequeños tengan los suficientes conocimientos como para diseñar los espacios y los materiales que necesitan para llevar a cabo el juego propio de cada etapa evolutiva.

#### **1.4.El juego libre y el juego estructurado**

El juego libre no es una actividad planificada, surge de forma espontánea, siendo los propios implicados los que llevan las riendas de la actividad haciendo uso de su imaginación, sin la existencia de ninguna finalidad didáctica, ni de objetivos de ningún tipo y sin la interpretación adulta. A partir de esta modalidad de juego surge la experimentación, la interacción, el movimiento, la creatividad, el juego simbólico e incluso la competición, que son elementos fundamentales para que el juego siga desarrollándose. Por lo tanto, el juego libre se enriquece con sus propios elementos que de él se derivan, con la única finalidad de obtener placer. Paralelamente, se dan una serie de aprendizajes muy valiosos ya que, a medida que el juego libre sigue adelante, el infante desarrolla en él sus capacidades y sus habilidades de una forma natural y segura. De manera que, gracias al juego, el preescolar favorece su capacidad comunicativa, su motricidad, su coordinación y su comprensión, entre otros muchos aspectos. Siempre que el alumnado tenga libertad para realizar las actividades que se desarrollan, éstas le van a requerir habilidades que paulatinamente se irán perfeccionando (Cabrera, 2013).

Desde el punto de vista educativo, el juego libre ofrece a los infantes un amplio campo de posibilidades, atendiendo y ajustándose a las necesidades de aprendizaje que éstos presentan. En este sentido Moyles (1990) considera que por medio del juego libre las niñas y los niños:

- Poseen la posibilidad de crear, construir, observar, explorar, experimentar, moverse, sentir, recordar, pensar y cooperar favoreciendo así la construcción de actividades innovadoras.
- Construyen una situación comunicativa e interactiva, siendo parte de una experiencia social en la que se trabaja la flexibilidad, la tolerancia y la autodisciplina.
- Fomentan su autonomía y favorecen el conocimiento de ellos mismo. Se valoran a sí mismos y comprenden las propias posibilidades y limitaciones personales.

Por el contrario, en el juego estructurado el infante debe comprender y respetar las reglas concretas que conducen la actividad lúdica y adaptarse a ellas. Esta modalidad de juego persigue la adquisición de un aprendizaje concreto o de una habilidad determinada (Ferland, 2005).

En conclusión, dadas las características de ambos en un plan de trabajo educativo, se deberían tener en cuenta y coordinar los juegos estructurados que persiguen unos objetivos concretos con los juegos libres que persiguen el propio placer del implicado. Por lo tanto, el profesorado debería contribuir a la construcción de situaciones que propicien tanto el juego libre como el dirigido para poder así atender a las diferentes necesidades educativas y personales que los niños y niñas presentan (Moyles, 1990).

### **1.5.Los instrumentos de observación del juego**

A la vista de la influencia educativa que posee el juego durante la infancia, cabe destacar la importancia de que los profesionales de la educación realicen observaciones sistemáticas acerca de los comportamientos y actitudes que los más pequeños muestran durante la actividad lúdica. Y es que, por medio de la observación del juego, el docente podría detectar diferentes anomalías en torno al desarrollo, a la personalidad, a la socialización, etc. de su alumnado (Delgado, 2011). En consecuencia, el docente debe conocer los instrumentos de observación del juego en Educación Infantil ya que su utilización adecuada marcará la utilidad y la calidad de los datos obtenidos (Romero y Gómez, 2008).

En el ámbito educativo existen ciertos instrumentos de observación muy utilizados tales como el diario, el anecdotario, la lista de control y la escala de estimación. No obstante, lo ideal es que el profesorado establezca sus propios criterios (con relación al grupo-

aula) para diseñar y confeccionar los instrumentos más adecuados para la recogida y el registro sistemático de las observaciones que realice. Además, por medio de la elaboración de la propia escala de observación, el profesorado podrá dirigir sus observaciones hacia diferentes aspectos del desarrollo que desee evaluar (Romero y Gómez, 2008).

Es por ello que en el presente trabajo se presenta una escala de observación que ha sido elaborada para realizar la recogida de datos del estudio que posteriormente se plantea. Esta escala pretende observar el comportamiento de los participantes desde el aspecto social, cognitivo y lingüístico.

Para la elaboración de la escala, se han tomado como referencia tanto las aportaciones de Parten como las de Piaget, en relación a la observación de las participaciones lúdicas, adaptándola a los objetivos que el presente trabajo persigue. La escala de participación social de Parten (1932) que establece el nivel de desarrollo social de los niños y de las niñas en edad escolar, pese a su antigüedad, es un instrumento que ha sido utilizado y que se utiliza en la actualidad como base para la elaboración de nuevos instrumentos que pretenden valorar las interacciones entre iguales (Anguera, 1999).

Parten (1932), basándose en las observaciones del juego libre de los párvulos, por medio del uso de su escala de participación social (véase anexo 1), definió los diferentes niveles de participación social en un contexto de actividad libre. Estableció como primer nivel el comportamiento inoculado, segundo nivel el juego solitario, tercer nivel el comportamiento observador, cuarto nivel el juego paralelo, quinto nivel el juego asociativo y sexto nivel el juego cooperativo (Anguera, 1999).

Por medio de esta prueba, Parten muestra que los niños de edades superiores, durante el tiempo de juego, realizan actividades altamente organizadas en grupo mientras que los más pequeños llevan a cabo comportamientos y actividades menos sociales. Es decir, según Parten, los niveles inferiores de su sistema de observación son ocupados por párvulos de dos y tres años y los superiores por niños y niñas de cuatro o cinco años (Martínez, 1998).

Por otro lado, desde la perspectiva cognoscitiva se ha tomado como referente la propuesta de Piaget sobre los cuatro tipos de juego (véase anexo 1): funcional (0-2 años), constructivo (a partir de un año), simbólico (2-6/7 años) y de reglas (a partir de

6/7 años). Según Piaget, el juego, durante los dos primeros años, se limita a acciones y movimientos que exploran tanto el medio como los objetos que en él se encuentran. Sin embargo, con la aparición del lenguaje (a partir de dos años) los niños y las niñas comienzan con representaciones y dramatizaciones. A partir de los 6-7 años, según Piaget, los niños y las niñas comienzan con la ejecución de juegos de reglas para lo que es imprescindible tanto la existencia de una normativa como el incremento del número de participantes para su desarrollo (Martínez, 1998).

Finalmente, para valorar el aspecto lingüístico de los participantes, se han tomado como referencia las aportaciones establecidas tanto por Parten, con su escala de observación social, como por Piaget con sus cuatro tipos de juego, llevando a cabo una combinación entre ambas.

## **2. Metodología**

### **2.1. Objetivo del trabajo**

El presente trabajo de investigación pretende valorar el juego libre como una actividad esencial para el desarrollo integral del alumnado. De manera que el estudio que se ha llevado a cabo trata de analizar qué aspectos del desarrollo se trabajan en el juego libre de los niños y de las niñas de tres a cuatro años; estudiando, a su vez, las posibles diferencias de desarrollo que se dan entre ambos sexos en estas edades.

### **2.2. Participantes**

En este estudio han participado 25 infantes de 3 a 4 años de un colegio de Bizkaia, de los cuales 13 son niños y 12 niñas. Entre los 25 sujetos que han participado se encuentra una niña de origen africano escolarizada en Septiembre, quién está perfectamente integrada en el aula. El resto de participantes son nacidos en el mismo pueblo donde se sitúa el centro educativo o en los municipios circundantes. La mayoría fueron escolarizados en el aula de un año.

Se trata de un centro docente concertado donde el nivel socioeconómico por lo general es medio-alto. No obstante, también se encuentran escolarizados en este colegio hijos e hijas de familias provenientes de otros países, quienes normalmente presentan un nivel socioeconómico bajo, estando sus estudios subvencionados por el Gobierno Vasco. El

centro se define como plurilingüe, democrático, compensador de las desigualdades e integrador de la diversidad.

### **2.3.Procedimiento**

En los análisis que se han llevado a cabo en este trabajo se ha partido de la observación como principal instrumento para la recogida de la información.

En un primer momento, se ha realizado una observación directa y en ocasiones participativa con el fin de conocer la actividad lúdica de los preescolares y así poder elaborar una escala de observación que se ajustara al comportamiento que desarrollan en el momento del juego libre. La elaboración de dicha escala se ha basado en la escala de participación social de Parten y los estadios de juego establecidos por Piaget adecuándose a los objetivos que se persiguen en el estudio.

Una vez elaborada la escala de observación, se ha comenzado con el registro de datos. En esta segunda parte se ha realizado una observación no participativa con el fin de obtener datos lo más objetivos y válidos posible.

El espacio utilizado para ambas observaciones ha sido el aula habitual de los participantes, ya que es un espacio conocido por el alumnado y en el que se sienten seguros para expresarse libremente. Cabe destacar que las observaciones se han realizado en un momento de juego libre que ya se encuentra estructurado dentro del horario de los participantes. De manera que, cada día, durante una hora y media a lo largo de dos semanas, se le ha ofrecido diferente material al alumnado (véase anexo 2), sin darles ninguna explicación de su uso, potenciando de este modo el uso libre durante el desarrollo de sus juegos. Se trataba de un material que favorecía el juego simbólico y el juego de construcción, ya que, según la propuesta de Piaget, los participantes se encuentran en el estadio de estos dos tipos de juegos. Entre este material se da una ausencia de los juguetes electrónicos, siendo la mayoría de plástico.

Los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo social, cognitivo y lingüístico de los sujetos por medio del empleo de la escala de observación han permitido realizar comparaciones a través de la elaboración de gráficos. Es decir, los gráficos que se han confeccionado muestran qué aspectos del desarrollo del párvulo se ejercitan mediante el juego libre y cuáles son los niveles de desarrollo de éstos y de éstas. Además de ello,

los gráficos también presentan las diferencias existentes en torno al desarrollo madurativo entre el sexo masculino y el sexo femenino en estas edades.

### **Descripción de la escala de observación y su procedimiento de utilización**

En la escala de observación utilizada (véase anexo 3) se diferencian dos categorías. Por un lado, lo considerado juego que está compuesto por 3 tablas individuales relacionadas con el desarrollo del participante. En esta categoría se encuentran los juegos cognitivos (desarrollo cognitivo), los juegos sociales (desarrollo social) y los juegos lingüísticos (desarrollo del habla). Por otro lado, lo no considerado juego, que son todas aquellas posturas que el participante adquiere durante el juego libre. En esta categoría se encuentran las actitudes que el sujeto adquiere durante el periodo de la actividad lúdica así como la autonomía o la dependencia que poseen en relación al profesorado.

En cuanto al procedimiento para garantizar y facilitar el registro de las conductas a tener en cuenta en la observación, se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

En primer lugar, únicamente se han anotado aquellas conductas lúdicas que han tenido una duración de 10 o más minutos. Además, si durante el periodo de observación se ha dado más de un juego por parte del individuo, únicamente se ha registrado la actitud adquirida durante el juego de mayor duración. En caso de que la duración haya sido similar, la actitud que se ha registrado ha sido la considerada más madura teniendo en cuenta que lo relacionado con el grupo (juego en grupo, comunicación con el grupo...) se ha considerado más maduro que el juego individual. Cada escala de observación se ha completado de manera individual dependiendo de las actividades lúdicas y de las actitudes desarrolladas por los participantes.

Por último, se han cotejado los datos obtenidos en los análisis realizados a los 25 participantes para sacar las conclusiones pertinentes en relación a los objetivos planteados.

### **3. Desarrollo del trabajo**

El análisis cuantitativo efectuado en este trabajo se ha realizado en dos momentos diferentes tal y como se ha apuntado anteriormente. En primer lugar, se ha llevado a cabo una observación directa y en ocasiones participativa en los juegos que los sujetos han realizado. El fin principal de esta primera fase ha sido que los participantes se

sintieran seguros con mi presencia para expresarse libremente por medio del juego libre. Además, gracias a estas observaciones, se obtuvieron datos significativos que sirvieron para conocer mejor al alumnado y para confirmar los aspectos a observar previamente definidos a partir del marco teórico en torno al desarrollo madurativo de estas edades. Este primer periodo tuvo una duración de alrededor de 45 horas distribuidas a lo largo de dos meses en sesiones de 60 minutos aproximadamente.

En segundo lugar, durante un periodo de dos semanas con sesiones aproximadamente de 90 minutos, el juego libre de los sujetos ha sido analizado por medio de la escala de observación descrita. Durante este periodo, se han analizado los comportamientos y las actitudes que los sujetos han mostrado durante el juego libre con el fin de obtener datos significativos en cuanto al nivel de desarrollo social, cognitivo y lingüístico y en torno al nivel de autonomía o dependencia que éstos y éstas poseen en relación a la profesora. El análisis durante la actividad lúdica de estos aspectos ha permitido establecer una comparativa entre los datos obtenidos. En esta segunda parte se ha hecho uso de una observación no participativa, adquiriendo una actitud empática hacia las producciones de los individuos.

Finalmente, una vez analizadas las producciones lúdicas de los 25 participantes, teniendo en cuenta los aspectos del desarrollo que en ellas se han trabajado, se ha realizado una comparativa por medio del uso de gráficos.

#### **4. Resultados**

Con el objetivo de identificar qué aspectos del desarrollo de los infantes se activan por medio del juego libre, se ha llevado a cabo una recogida de datos individual mediante el uso de la escala de observación descrita (véase anexo 4). Los datos de los 25 participantes recogidos durante dos semanas consecutivas se muestran de manera exhaustiva en el anexo 5 y se resumen y analizan a continuación:

En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis en torno al ámbito social de los niños y niñas que se han observado, que se presenta en el siguiente gráfico:

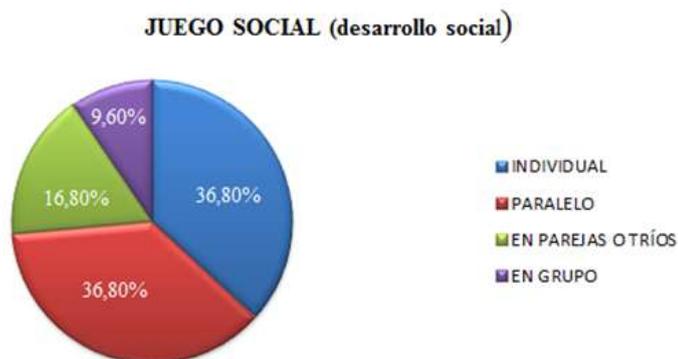


Gráfico 1: *El juego social (el desarrollo social) de los participantes*

Como se puede apreciar en el Gráfico 1, a esta edad los infantes tienen una tendencia a jugar de manera individual (36,80%) o en paralelo (36,80%), por lo que de momento la mayoría posee cierto egocentrismo en su personalidad. No obstante, hay que destacar que los participantes comienzan a establecer sus primeros vínculos de amistad, tal y como se puede apreciar en los porcentajes de infantes que han optado por jugar en parejas o tríos (16,80%) o en menor medida en grupos (9,6%).

Realizado el análisis de los datos para conocer las diferencias en torno al ámbito social entre ambos sexos, los resultados obtenidos se presentan en el Gráfico 2:



Gráfico 2: *Comparación del juego social entre el sexo masculino y el sexo femenino*

La conclusión más destacable en la comparación es que las niñas parecen tener una superación mayor del egocentrismo, ya que el 15,83% tienden a jugar en grupo, frente a los niños que sólo lo hacen en un 3,85% de los casos.

En segundo lugar, se ha analizado el ámbito cognitivo del juego, cuyos resultados se presentan a continuación en el Gráfico 3:



Gráfico 3: *El juego cognitivo (el desarrollo cognitivo) de los participantes*

En los resultados obtenidos destacan las ausencias del juego funcional y del juego de reglas (éste no se da seguramente debido a la complejidad que supone para los niños y niñas a estas edades). También resalta la importante proporción de juego simbólico, (73,20 %) que representa la mayor parte, frente a la restante del juego de construcción (26,80%).

Realizado el correspondiente análisis de los datos para conocer las diferencias en el ámbito cognitivo entre ambos sexos, los resultados obtenidos se presentan en el siguiente gráfico:

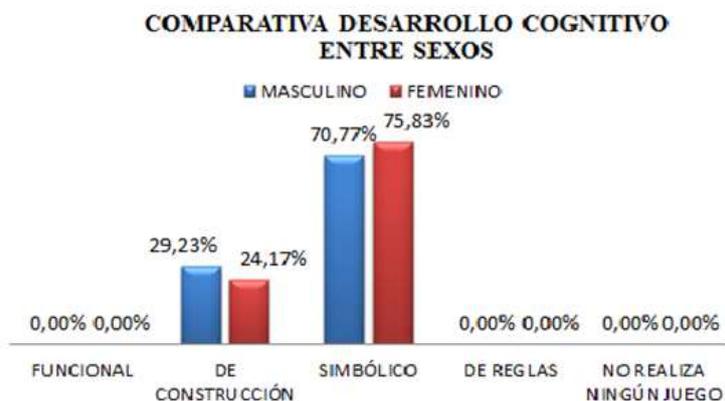


Gráfico 4: *Comparativa del juego cognitivo entre el sexo masculino y el sexo femenino*

Observando los resultados se puede concluir que, a pesar de no haber excesiva diferencia entre los dos sexos, los niños realizan más el juego de construcción que las niñas (un 29,23% frente a un 24,17%) y estas, en cambio, realizan más el juego simbólico que los niños (un 75,83% frente a un 70,77%). De todas formas, ambos sexos prefieren el juego simbólico al de construcción.

En tercer lugar, se ha analizado el ámbito lingüístico del juego, cuyos resultados se presentan a continuación en el Gráfico 5:



Gráfico 5: El juego lingüístico (el desarrollo lingüístico) de los participantes

En este apartado, se ha podido observar que los niños y niñas tienden a acompañar la actividad lúdica con verbalizaciones solitarias (40,40%), un 34,00% acostumbra a mantener conversaciones con sus iguales, algunos y algunas no realizan verbalizaciones (15,20%) y una minoría verbaliza la acción que va realizando (10,40%).

Al igual que en los casos anteriores, en el desarrollo de este ámbito también se ha realizado una comparativa entre ambos sexos que queda recogida en el Gráfico 6:



Tabla 6: Comparativa del juego lingüístico entre el sexo masculino y el sexo femenino

Analizando los resultados obtenidos se puede apreciar que hay más niños que no realizan verbalizaciones (18,46%) que niñas (11,67%). Del mismo modo, son más los niños que verbalizan la acción que van realizando (13,08%) que las niñas (7,50%). No obstante, se da una similitud entre los porcentajes referentes al acompañamiento de la actividad con verbalizaciones solitarias (40,77% en los niños frente a un 40,00% en las niñas).

En este estudio también se ha querido analizar la actitud que los participantes muestran durante el desarrollo de las actividades lúdicas, cuyos resultados se muestran en el Gráfico 7:

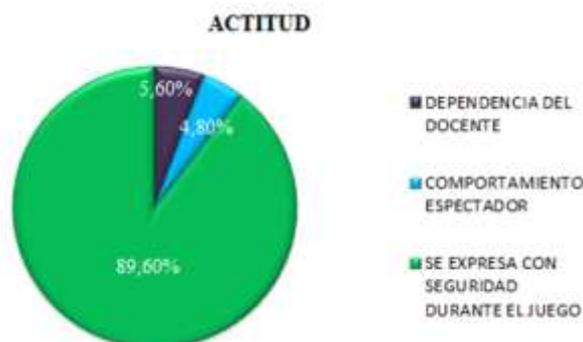


Gráfico 7: La actitud de los participantes durante el juego libre

En los resultados obtenidos destaca el alto nivel de seguridad (89,60%) que los participantes poseen para expresarse con plena libertad frente al bajo nivel de dependencia (5,60%) que tienen hacia la profesora durante el juego libre. Asimismo, también se ha podido identificar que el 4,80% del alumnado, durante el desarrollo de su juego, presenta cierta expectación por las producciones lúdicas de sus iguales.

De la misma manera que en los casos anteriores, también se ha llevado a cabo una comparativa entre ambos sexos, análisis que ha dado lugar a los siguientes resultados (véase Gráfico 8):

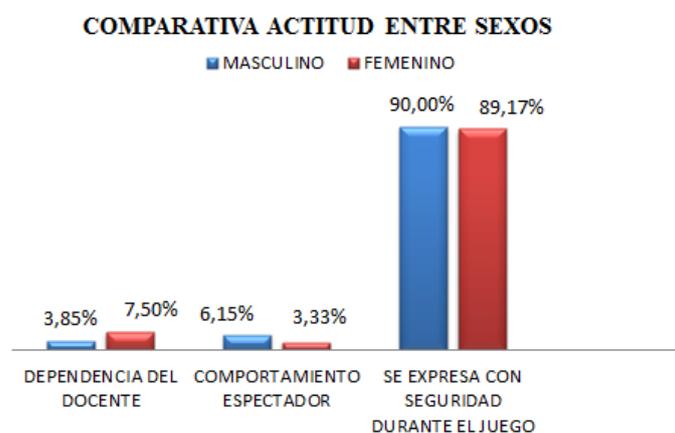


Gráfico 8: Comparación de la actitud entre el género masculino y el género femenino

Destaca en los resultados mostrados en el Gráfico 8 que existe cierta semejanza entre los datos obtenidos para ambos sexos. Sin embargo, se ha de resaltar que el sexo femenino posee mayor dependencia del docente (7,50%) que el masculino (3,85%). De manera que los niños muestran mayor seguridad durante el desarrollo de su juego (90,00%) que las niñas (89,17%). En lo referente al comportamiento de expectación, son más los niños (6,15%) los que adquieren dicha actitud que las niñas (3,33%).

Finalmente, se ha querido concluir este estudio con el análisis de los comportamientos que los participantes muestran durante los conflictos que se originan en el momento del juego libre. Para ello, se ha valorado la resolución autónoma por parte de los participantes de dichos conflictos o, por el contrario, la necesidad de solicitud de ayuda para su correcta solución. Los resultados obtenidos quedan recogidos en el Gráfico 9:



Gráfico 9: La autonomía en la resolución de conflictos originados en el momento del juego libre

En los resultados obtenidos en este análisis se ha podido comprobar que, a estas edades, los niños y las niñas necesitan cierta ayuda de la maestra (56%) para enfrentarse a los conflictos. Sin embargo, debido al alto porcentaje que se destaca en lo denominado “Resolución autónoma de los conflicto” (44,00%), se manifiesta que los participantes a estas edades comienzan a desarrollar habilidades para la resolución autónoma de los problemas que se originan durante el juego libre.

Por último, como no podía ser de otra manera, se ha llevado a cabo una comparativa entre los datos de ambos sexos con el fin de conocer las posibles diferencias en torno al grado de autonomía en la resolución de los conflictos durante el juego libre:

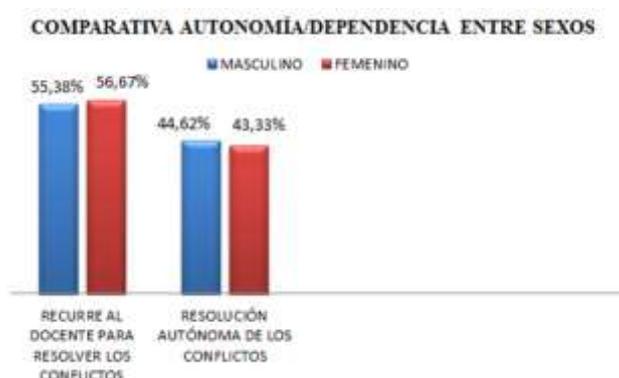


Gráfico 10: Comparación entre el sexo masculino y el sexo femenino en relación con el grado de autonomía en la resolución de un conflicto

En los resultados obtenidos destaca la similitud existente entre ambos sexos. Es decir, con una mínima diferencia de porcentajes, los participantes masculinos (44,62%) poseen mayor autonomía que las participantes femeninas (43,33%) en lo referente a la resolución de los conflictos. No obstante, ambos sexos presentan mayor porcentaje en la demanda de la ayuda del docente que en la autónoma resolución de los conflictos.

## **5. Conclusiones**

El estudio realizado en el presente trabajo ha proporcionado datos que demuestran el alto valor educativo que posee el juego en el desarrollo madurativo de los infantes observados. Los datos obtenidos abarcan los niveles de desarrollo social, cognitivo y lingüístico y también los niveles de dependencia y de autonomía que los participantes poseen con relación al docente. Además, gracias a los datos obtenidos, se ha realizado una comparativa entre ambos sexos en la que destaca un mayor desarrollo madurativo por parte de las niñas en lo referente al nivel social y lingüístico.

En lo referente al desarrollo social, y, a la vista de los datos obtenidos, se puede decir que, a la edad de 3 a 4 años, los sujetos analizados comienzan con un aprendizaje social mediante el establecimiento de relaciones con sus iguales a pesar de la gran tendencia que todavía tienen a jugar de manera individual. Es decir, a esta edad la mayoría de los participantes poseen cierto egocentrismo en su personalidad, sin embargo, un pequeño porcentaje de sujetos (poco más de una cuarta parte) llevan a cabo actividades lúdicas en parejas, en tríos, y así, de manera paulatina, hasta llegar al grupo.

Por lo tanto, a esta edad comienzan con un proceso de desarrollo social que se va tejiendo tanto a nivel individual con la formación de la personalidad y el concepto de sí mismo como a nivel colectivo con la adaptación e integración social por medio del establecimiento de las relaciones con los demás (Romero y Gómez, 2008).

En cuanto a la diferencia de desarrollo en torno al sexo, hay que destacar en este ámbito que el sexo masculino posee una mayor inmadurez social que el femenino. Esto se debe a la tendencia de los niños a jugar de manera individual, mientras que las niñas comienzan a ejecutar actividades lúdicas compartidas.

Asimismo, en lo que concierne al desarrollo cognitivo de los infantes del estudio, cabe recalcar que mayormente han llevado a cabo un juego social representativo con

combinaciones de diversos elementos y juguetes. Por medio de este juego, los sujetos desarrollan su pensamiento a través de la elaboración de representaciones lúdicas que les hacen vivir nuevas experiencias gracias al juego simbólico (Martínez, 1998). Además, la ejecución del juego simbólico propicia el desarrollo del lenguaje a nivel expresivo y comprensivo, por medio del incremento del vocabulario y de la adquisición de nuevos conceptos (Delgado, 2011). En menor medida, también se destaca la realización del juego de construcción, por medio del cual el infante trabaja la tonificación muscular, favoreciendo el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, así como la coordinación óculo-manual (Romero y Gómez, 2008).

En lo referente al desarrollo lingüístico, se debe decir que la mayoría poseen un dominio del lenguaje (del euskera, a pesar de no ser para todos su la lengua materna) mostrando la necesidad de comunicarse y pudiendo expresarse con plena libertad. En cuanto a los niveles de desarrollo lingüístico entre ambos sexos, al igual que en el desarrollo social, en este apartado las niñas muestran mayor facilidad para la comunicación con sus iguales puesto que mantienen más conversaciones con los demás párvulos que los niños y, además, realizan con mayor frecuencia juegos en parejas, en tríos o en grupo, para lo que es necesario el establecimiento de una comunicación.

Por otro lado, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en cuanto a la actitud que los participantes muestran durante el desarrollo del juego libre, se debe recalcar que la gran mayoría se expresan con gran seguridad llevando a cabo las reproducciones lúdicas que ellos y ellas desean. Por lo tanto, se puede decir que los sujetos que han participado en el estudio parecen tener un correcto desarrollo y equilibrio emocional. Además, los resultados obtenidos en la comparativa entre sexos, a pesar de mostrar mayor seguridad el sexo masculino, la diferencia de porcentajes es mínima.

En torno a la autonomía y a la dependencia de los infantes ante la resolución de los conflictos cabe mencionar que ambos sexos presentan mayor porcentaje en la demanda de la ayuda de la maestra que en la autónoma resolución de los conflictos, algo propio del momento evolutivo del que se trata, si bien destaca la significativa proporción de esta última. Además, en los resultados obtenidos se da una similitud entre ambos sexos. Ello se debe a la falta de habilidades sociales y comunicativas que todavía poseen a estas edades.

En conclusión, tomando como referencia la clasificación del juego de Piaget y la escala social de Parten, con relación a los datos obtenidos del estudio hay que destacar que, por una parte, los participantes se encuentran en el estadio preoperacional, puesto que es el juego simbólico el que domina la actividad lúdica. Por otra parte, por lo general los sujetos se sitúan en el nivel 2 -“Juego solitario”- y en el nivel 4 -“Juego paralelo”-. Por lo tanto, ambas teorías coinciden con los resultados finales obtenidos en el estudio realizado. Sin embargo, hay que destacar que las observaciones que se han llevado a cabo poseen ciertas limitaciones, ya que se centran en un solo grupo, sin ninguna intención de generalización, sino tan solo de constatación y comprobación del grado de coincidencia entre lo que se indica a nivel teórico y lo observado.

Finalmente, se debe concluir destacando que “jugar”, “desarrollarse” y “aprender” son cuestiones vinculantes e inseparables. Por ello, los centros educativos tienen la responsabilidad de concienciar a los adultos encargados de los más pequeños del gran valor educativo que tiene el juego y de su importancia durante la infancia. En definitiva, desde la escuela, y fuera de ella, se deben propiciar espacios donde el individuo pueda expresarse libremente por medio de su juego respetando todas las producciones de éstos.

## **6. Referencias bibliográficas**

- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3,167-188.
- Anguera, M. (1999). *Observación de conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* (Linaza, J., Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Cabrera, C. (2013). *EL JUEGO LIBRE: fuente de felicidad*. 1st ed. [ebook] Artgerust.
- Cobos, J. (2011). El juego motor en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, 40, 1-8.
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.

- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Ferland, F. (2005). *¿Jugamos? El juego con niñas y niños de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- González, M., De Francisco, M., y De Pablo, P. (2010). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Santillana.
- Gutiérrez, M. (2004). La bondad del juego, pero... *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 7, 153-182.
- López, I. (1989). El juego en la Educación Infantil y Primaria. *Revista De la Educación en Extremadura*, 22 -23.
- Lozano, M., Ortega, R., y de Ben, M. (1996). Los espacios de juego en la escuela: aprender jugando a «la casita». *Cultura y Educación*, 8, 99-113.
- Martínez, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Moyles, J. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Pérez, C. (2010). La importancia del juego y los juguetes para el desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Autodidacta*, 10 -18.
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño* (Gutiérrez, J., Trad.). México: FCE.
- Redondo, M. (2008). El juego infantil, su estudio y cómo abordarlo. *Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 2-5.
- Rodríguez, J. M., Casado, M. P., Sánchez, T., López, R., Postigo, J. M. L., Portas, P. B., y Moratalla, P. T. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 235-259.
- Romero, V., y Gómez, M. (2008). *El juego infantil y su metodología*. Barcelona: Altamar.

Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño* (M. Miranda, Trad., 4 ed.).  
Barcelona: Crítica. (Versión original publicada en 1974).

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. (Mazía F., Trad). Barcelona: Gedisa.