



El juego en la educación



Universidad Rafael Landívar
Instituto de Lingüística / PRODIPMA
Guatemala, 1992.

Amílcar Dávila

El juego en la educación

Universidad Rafael Landívar
Instituto de Lingüística / **PRODIPMA**
Guatemala, 1992.

Colección:	Cultura y escuela, No. 27
Serie:	Manuales
Directora de colección:	Guillermina Herrera
Autor:	Amícar Dávila
Editor:	Amílcar Dávila
Portada:	Désirée Iturbide
Diagramadora:	Lourdes Medina

© Universidad Rafael Landívar. Guatemala, 1992.

Tabla de materias

INTRODUCCIÓN

Universalidad del juego.

Carácter “cerrado” del juego.

“Utilidades”.

Este manual trata sobre el juego educativo.

PRIMERA PARTE: CARÁCTER GENERAL DEL JUEGO INFANTIL

El juego como fenómeno biológico.

El juego como fenómeno humano.

Teorías sobre el juego.

- Clasificación de Stem.
- Otras teorías importantes.

El juego infantil.

- La evolución del juego en el niño.

- Descripción fenomenológica de los juegos infantiles.

SEGUNDA PARTE: EL JUEGO Y LA ESCUELA

La importancia del juego en el proceso educativo.

El papel del educador.

TERCERA PARTE: JUEGOS EDUCATIVOS

Las clasificaciones.

Condiciones y reglas de los juegos.

Algunos juegos educativos.

- Conocimiento de los objetos.

- Secuencias y asociaciones lógicas.

- Imaginación.

- Con las palabras.

- Conociendo al otro.

- En grupo.

- En equipos.

BIBLIOGRAFÍA

Para seguir leyendo...

- ...sobre el juego infantil.
- ...de y sobre Piaget.

Fuentes del manual.

- Para la teoría.
- Para la antología de juegos.

Introducción

Si el niño se eleva hacia el adulto a través del juego, el adulto tiene la misma necesidad del juego para reconocer en el niño a otro sí mismo. (Doron, 1973:114)

Universalidad del juego.

Vamos a hablar del juego infantil. Para principiar, ¿quién no ha visto cómo juegan los bebés en la cuna? Todo para ellos es juego. Exploran y contemplan, con una serena alegría, los movimientos de su cuerpo, en una operación continua de gozoso autodescubrimiento. Así es: mueven sus manos y agitan sus dedos, encogen y estiran sus pies, se los llevan a la boca, se los jalan, los palpan... y todo esto los entretiene y los hace sonreír. Al ir más allá de su propio cuerpo, ¿no es igual o mayor la alegría? Todo objeto con el que entran en relación, bien sea el chinchín o la manta, el pepe o la almohadita, un muñeco o la fajuela, es capaz de entretenerlos sin fin, al mismo tiempo que colabora con su aprendizaje de —entre otras cosas— las relaciones primarias con el mundo: el espacio y el tiempo.

Avancemos un poco en la edad. Sin duda habremos notado que uno de los primeros movimientos lúdicos¹ del niño es aquel juego rítmico en el que, dependiendo de su características, cualquier objeto o conjunto de objetos es apartado y aproximado, tirado y recogido, abierto y cerrado, o dispersado y reunido... Juegan también los niños con las personas que entran en su contacto, como en ese simpático juego consistente en esconderse y dejarse ver por los mayores, llamándoles la atención.

Todo el mundo conoce estos primeros juegos. ¿O nunca nos ha ocurrido que durante un viaje en camioneta, una visita, una fiesta infantil, o cualquier otra situación en la que estén presentes niños, un pequeño nos arroja algo, con el objeto evidente de que se lo devolvamos, y así volvemos a tirar... o se nos esconde detrás de la mamá o de un sillón, sólo para volver a aparecer, ocasionarnos gracia, riéndose, y volver a ocultarse...?

Consecuencia natural de los primeros juegos-contacto con los objetos son aquellos que consisten en construir y destruir, reiteradamente, torres hechas de piedras, cubos, cajas, palitos,

¹ Lúdico: Adj. Relativo o perteneciente al juego.

etc., una variante de los cuales es, desde luego, el juego con arena mojada o con lodo... Lo que nos lleva a comprobar, entre otras cosas, la versatilidad de los juegos y los juguetes con que el niño entretiene sus días, sobre todo cuando ya camina y en su curioseante deambular se encuentra con toda clase de objetos: piedritas, trozos de madera, cajas, trapos, papeles, etc....

¡Las cosas más comunes y corrientes presentan infinitas posibilidades de jugar de acuerdo con la siempre activa e inagotable imaginación infantil!

Claro que los objetos no lo son todo. Trascendiendo el mundo de las cosas, los mayorcitos practican juegos que lo único que requieren es algo de organización y casi nada de recursos materiales. Han entrado al terreno de los juegos grupales, y los vemos entretenidos tanto en la preparación como en la ejecución de los diversos papeles requeridos para jugar, por ejemplo, a la casita, al doctor, a las muñecas, a la guerra, a la granja, etc., etc., etc.... Las posibilidades crecen (¡aún más!) **cuando no es solamente uno el jugador.**

Más adelante trazaremos una más completa descripción de la evolución del juego en el hombre, de acuerdo a los estudios realizados por algunos expertos. Basta con que en este momento comprobemos –como lo hemos hecho– la verdad de la siguiente afirmación: **todos los niños juegan, y de muchas formas.**

² Parámetro: Variable que, en una familia de elementos, sirve para identificar cada uno de ellos. Punto de referencia.

El hecho de que hayamos venido refiriéndonos al juego de una manera muy general y casi abstracta (es decir, sin hacer alusión alguna a la edad exacta, la clase social o el grupo étnico al que pertenecen los niños) debiera ser prueba suficiente de este aserto. Claro está que los tipos concretos de juego a los que se consagran los niños varían, como todo lo humano, de acuerdo a parámetros² biológicos, psicológicos, sociales, históricos y culturales. Ello no desdice, sin embargo, nuestro descubrimiento de que **el juego es un fenómeno humano universal.** De hecho –y esto, desafortunadamente, rebasa los límites del tema que tratamos–, el juego es algo tan universal que podemos incluso llegar a afirmar que **no sólo los niños juegan sino también los adultos, y hasta los animales.**

Pero circunscribiéndonos a lo estrictamente humano, hemos querido destacar el carácter **universal** y **esencial** del juego en la vida del hombre. En este mismo espíritu, el filósofo Schiller llegó a afirmar en una oportunidad –exagerando, por supuesto, pero no demasiado...– que el hombre sólo es completamente hombre cuando está jugando (en Moor 1977).

Carácter “cerrado” del juego.

De acuerdo a E. Séguin, ‘el juego es el acto más espontáneo de la infancia, pero es más que eso; para el niño es la realización libre y voluntaria de una función fisiológica y psicológica, *es algo sagrado*’ (en Leif y Brunelle 1978:85; énfasis mío). No obstante que este manual está consagrado al juego

educativo, es fundamental que nos pongamos en perspectiva y que recordemos e insistamos en lo que **para el niño** es el juego: algo sagrado que hace **espontánea y libremente**, aunque respondiendo –es evidente– a diversas funciones y motivaciones (fisiológicas, psicológicas, sociales y culturales) que actúan en y a través de él.

Escuchemos la advertencia del psicólogo y pedagogo Moor (1977:15): “La esencia del juego no consiste en la actividad, ni en el fin, ni en un significado que emane de él y que lo desborde. *Su esencia está cerrada completamente en él mismo. Se basta a sí mismo, tiene sentido por sí mismo. (...) No está orientado a nada, posee ya todo; se basta a sí mismo, es existencia pura, completa*” (énfasis agregado). Su esencia reside en sí mismo, no en algo fuera de él o ajeno a él. Forma un universo clausurado o cerrado en el cual “lo que vale” es lo que vale ahí dentro por el propio sentido del juego y sus jugadas, por el sentido que le otorgan sus jugadores. Así pues, no olvidemos que lo sagrado de lo lúdico es su misterioso origen en sí mismo o, en todo caso, en el niño, pero no en cuanto ser corpóreo, psicológico, social o cultural, sino en cuanto ser humano, libre y condicionado a la vez, quien en su existencia concreta



escapa de toda explicación desde aquello que le es exterior y que tan sólo actúa sobre él y/o lo con-forma.

En pocas palabras: **El niño no juega para crecer, para expresarse, o para educarse.** Juega, es simple, **por jugar.** Como muy bien nota Rüssel (1985:13), “el juego es una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma”. No entender este hecho –que hasta los mismos niños comprenden– es empezar mal en nuestro camino hacia el mejor aprovechamiento, para la tarea educativa, de la dimensión lúdica de la infancia. Y es que no podemos partir de presuposiciones falsas respecto a la realidad de aquello de lo cual pretendemos hacer uso, so pena de echarlo a perder.

De tal manera que lo primero es, siempre, **comprender** el fenómeno que se nos presenta, sumergiéndonos en él en toda su pureza, para **luego** –solamente luego– iniciar la **adaptación** que nos permita sacarle el mejor provecho posible. Y es que, como sigue observando Rüssel, es cierto que “todo juego tiene repercusiones”, pero ello es así porque “todo juego presupone una situación en la cual nace y de la cual depende la posibilidad de su existencia”. Las condiciones y consecuencias

del juego infantil únicamente nos muestran “cómo el juego está enmarcado en el conjunto de la vida y del comportamiento, en el conjunto de la vida cultural y de los sentidos” (1985:14), pero no llegan a captar en toda su plenitud la esencia del juego, que es fundamentalmente humana, y por tanto misteriosa o, como afirmara Séguin, sagrada.

“Utilidades”

La discusión acerca del carácter “cerrado” del juego no debe conducirnos a considerar al juego como algo carente de toda utilidad tanto para el niño en particular como para la comunidad en general. Si antes enfatizábamos lo esencialmente gratuito, libre y misterioso del juego, no lo hacíamos con la finalidad de desechar su posible utilización en el contexto educativo. Lo que pretendíamos era desechar aquel prejuicio que hace pensar a una mente excesivamente pragmática³ que los niños juegan con una finalidad concreta o que los juegos deben en sí mismos tener un fin práctico.

Hablemos de la importancia del juego para el individuo y para la sociedad. Es mucha la discusión que ha habido alrededor de este punto. Armas (1978) la resume por nosotros, al afirmar que “los juegos bien realizados no sólo fomentan el desarrollo del cuerpo y sus facultades sino que incluyen una higiene psicológica natural que beneficia tanto al individuo como a la comunidad”.

³ Pragmática: Adj. Relativo al pragmatismo, doctrina de acuerdo a la cual el único criterio válido para juzgar de la verdad de toda idea científica, moral o religiosa, se ha de fundar en sus efectos prácticos.

En general, lo único que diferencia a los teóricos del juego infantil es el énfasis que dan a tal o cual consecuencia formadora del juego. Así, Spencer insistirá en que “el valor del juego reside en la educación física que éste proporciona, y en el endurecimiento de los músculos de nuestro cuerpo”; Bühler acotará que el juego “es importante porque promueve el trabajo creador del pensamiento” (Hernández 1986:19, 23; énfasis agregado); y Escobar destacará su conveniencia para la creación y desarrollo del “espíritu de grupo” (en Agallo 1986: III; énfasis agregado).

Agallo nos proporciona una “lista” que sintetiza las utilidades que puede tener el juego dentro del quehacer educativo. De acuerdo a él, tenemos que los juegos:

**“-desarrollan los sentidos,
-contribuyen a la ampliación de horizontes culturales,
-desarrollan el raciocinio y hacen reaccionar rápidamente al alumno,
-desarrollan la capacidad de expresión,
-estimulan la convivencia y,
-humanizan las actitudes instintivas.” (1986:III).**

Baste aquí esta brevísimas relación; más adelante nos adentraremos en estos puntos con mayor detenimiento, cuando hablemos del papel del juego en la vida escolar del niño (Segunda parte).

Este manual trata sobre el juego educativo.

Pretendemos hablar del juego educativo. Para ello hemos tratado de introducirnos en el tema dándonos cuenta de que el juego (en general, sin adjetivos) es un fenómeno universal. Asimismo, hemos reparado ya en que, como tal, el juego comporta un carácter cerrado, completo en sí mismo, no obstante las diversas utilidades que indudablemente conlleva para la actividad educativa.

Nos queda, pues, tratar con más detenimiento los caracteres generales del juego, con vistas a comprender mejor las particularidades del juego infantil, así como el papel que le toca jugar en la actividad educativa. Para ello, en la primera parte abriremos el análisis partiendo del carácter “natural” del juego dentro de la vida de algunos mamíferos; seguiremos adelante con el estudio de sus características y su desenvolvimiento en el ambiente propiamente humano, tratando de comprenderlo desde diversas teorías explicativas; para que, finalmente, lleguemos a un mejor entendimiento de la actividad lúdica del niño, que es quien en particular nos interesa.

En la segunda parte, llegaremos al centro de nuestra reflexión. Allí nos ocuparemos del juego y su importancia en el ambiente escolar. Nos detendremos a considerar los múltiples papeles que puede y debe desempeñar lo lúdico en el proceso educativo del niño, así como las actitudes propias del educador consciente de esta importantísima herramienta de enseñanza.

Terminaremos nuestra exposición (tercera parte) con unas últimas consideraciones sobre los juegos educativos, el sentido de los diversos criterios clasificatorios, y las reglas y condiciones que deben regirlos. Asimismo, enumeraremos algunos juegos educativos (para el desarrollo intelectual, lingüístico y físico) que puedan ser de inmediata utilidad para la labor que usted se encuentra desempeñando.

* * *

Una idea más, antes de comenzar nuestro trabajo. Como queda apuntado en el “oscuro” epígrafe con que introducimos esta sección, de alguna manera todo el trabajo reflexivo que estamos a punto de iniciar no deja de incumbirnos de una forma un poco más directa y personal. Nos dice Doron que “el adulto tiene la misma necesidad del juego para reconocer en el niño a otro sí mismo”. Sí, el niño es otro ser humano, como yo. Reconocer esto es importante, pero lo es muchísimo más si soy un educador, esto es, alguien que acompaña a otro ser humano en su sana incorporación al mundo en que vive.

En el fondo, todo gran error cometido en el campo de la educación proviene de una incompreensión radical, no tanto de los medios de que ésta hace uso o de los objetivos que se persiguen, sino del **sujeto** hacia el cual están dirigidos nuestros esfuerzos. Demasiado a menudo sucede que tenemos todo listo: políticas educativas, escuelas, maestros, materiales, didácticas innovadoras... pero **el niño**, en función de quien todo debe

estar orientado, sigue estando ausente. Porque a la hora de los diseños, de las construcciones, de las contrataciones, de los estudios, nos olvidamos con facilidad de él -entretenidos como estamos con nuestra actividad. Y así, construimos en el aire para un ser abstracto, sin vida, sin personalidad... o, a lo sumo, para un ser inferior que, según nuestra absurda petulancia, *todavía no es...*

Pues bien, el niño es un alguien, un ser humano con quien colaboramos en su tarea de acceder al mundo en que se desenvolverá cuando crezca y llegue a ser adulto. La comprensión de esta verdad es lo que, en esencia, perseguimos en este manual, a través del estudio de la dimensión lúdica del niño y su importancia para la educación.

Quizá no necesitemos sino la lectura atenta del siguiente texto [de Osterrieth (tomado de Doron 1973:61s)] para “ponemos a tono” con este punto de vista:

La vida del niño, por pequeño que sea, no es nunca una pseudo-vida. La angustia del bebé que tiene hambre y no ve llegar su comida, no es una pseudo-angustia porque nosotros, los adultos, sepamos que estamos preparando esa comida. La tristeza del niño que ve marcharse a su madre no es una falsa tristeza aunque sepa que la madre va a volver al cabo de media hora. La frustración del pequeño al que su hermano mayor quita la pelota, no es una frustración falsa porque el mayor acabe

por dejar el juguete o porque pensemos que una pelota no tiene importancia... La vida no se convierte en real al llegar a cierta edad; la vida de verdad comienza el primer día y es para el niño, lo mismo que para el adulto, explicación e intercambio con el mundo ambiente, de un modo sin duda diferente para cada edad, pero con una seriedad, una realidad, una urgencia que no son en absoluto más mínimas porque el niño sea más pequeño. Si no fuera así no se ve en rigor cómo la infancia prepararía la edad adulta; no sería más que un juego. Pero hasta los juegos de la infancia son serios, como hemos subrayado muchas veces. Las alegrías o las penas infantiles no son alegrías pequeñas ni penas pequeñas más que para los ojos del adulto; las experiencias del niño no son experiencias pequeñas, y todo el mundo está de acuerdo en reconocer que sus adquisiciones no son en absoluto adquisiciones pequeñas. No se hace el suficiente hincapié en que la vida infantil es una vida real, llena y pesada desde el principio, y que no tiene ninguno de esos caracteres de pseudo que el adulto, centrado sobre sus propios problemas, se complace en atribuirle con más o menos nostalgia o suficiencia.

Carácter general del juego infantil

El juego es a un mismo tiempo modelo y reproducción de la vida total, de la íntima y misteriosa vida de la naturaleza en el hombre y en todas las cosas, por eso engendra alegría, libertad y contento, paz y armonía con el mundo. (Froebel, en Hernández 1986:18).

El juego como fenómeno biológico.

A partir del gran impulso e importancia otorgada a la ciencias naturales durante el siglo pasado, mucho se ha discutido, estudiado y publicado acerca del juego como puro proceso biológico. Ya el filósofo Herbert Spencer –contemporáneo y discípulo de Darwin– teorizó acerca de las razones profundas que explican el juego infantil, llegando a la conclusión de que el punto de partida de la actividad lúdica es, además de la actividad exuberante de ejercicio (teoría de Darwin), la imitación del adulto. Darwin mismo fue el que sentó las bases que harían afirmar posteriormente a Karl Groos que los juegos de los infantes animales y humanos no eran más que ejercicios preparatorios para las actividades propias de la edad adulta.

Buytendijk, por su parte, está de acuerdo con que el juego “es una función que aparece en el animal del mismo modo que en nosotros”; pero no deja de señalar que, en sentido estricto, es algo privativo de ciertos animales, porque mientras la acción y el movimiento expresivo “se encuentran hasta en los escalones más bajos de la animalidad, el juego no se descubre más que en los animales superiores” (en Doron 1973:116). Esta observación es importante, dado que nos lleva a descubrir la diferencia fundamental que existe entre el juego de los humanos y la simple acción motora de los animales.

Al respecto, precisa Doron que los rasgos distintivos del juego son: el ser “gratuito, impulsivo, desbordante, original, a veces incluso desmesurado, falta de equilibrio e incoherente” (ibid.). Estas características son, precisamente, las que hacen afirmar a Buytendijk que el juego “escapa al dominio de la necesidad biológica y del finalismo utilitario”, revelándose “como signo de libertad en la esfera de lo vital, como una sombra de libertad”(ibid.). De ahí que se concluya con verdad, que la simple acción y el movimiento –elementos comunes al juego de todos los animales, y que definen a éste como una forma privilegiada de adaptación para la vida en el medio– no agotan **toda** la esencia

del juego del hombre. Ésta debe buscarse en otra parte, porque los humanos somos animales, pero sólo en cierto sentido y hasta cierto punto...

El juego como fenómeno humano.

Es indudable, pues, que, en cuanto al hombre toca, el juego rebasa lo puramente biológico porque no se limita a ser un simple ejercicio preparatorio para la vida adulta en el medio.

¿Qué es, entonces, el juego para el ser humano?

Considerémoslo, con Garvey (1978), a partir de las siguientes características:

1. **El juego es algo placentero y divertido:** aún cuando no vaya acompañado por signos de regocijo, es evaluado positivamente por el que lo realiza.
2. **El juego no tiene metas o finalidades extrínsecas** (recordemos su “carácter cerrado”). Sus motivaciones son intrínsecas y no se hallan al servicio de otros fines. De hecho, el juego es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a algún fin en particular. Desde la perspectiva utilitaria, bien podemos decir que es **inherentemente improductivo**.

3. **El juego es una actividad espontánea y voluntaria.** No hay juegos obligatorios; un auténtico juego es una actividad libremente elegida por quien la realiza.

4. **El juego implica cierta participación activa** por parte del jugador.

5. **El juego es social por excelencia.** Es cierto que el sujeto que juega se ocupa de sí, para divertirse y ejercitarse, pero es ésta una relación consigo mismo que supone a otro del que se distingue, del que se ocupa y en presencia del cual se exhibe.

En fin, la actividad lúdica es un despliegue placentero de libertad, en donde el sujeto se pone en relación (no importa el tipo: competencia, cooperación, experimentación, etc.), de una forma activa, consigo mismo, con el mundo circundante, y con los demás.

Ahora bien, como ciertamente nota Garvey (1978:15), no obstante su carácter cerrado, autosuficiente y libre, “el juego guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego”. Así, lo encontramos vinculado con la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de la lengua, el desarrollo de papeles sociales, y otros fenómenos cognoscitivos y sociales.

Como usted ya lo adivina, estamos aquí frente al fenómeno del juego como algo educativo: nos proyecta a otras dimensiones cruciales de la existencia humana. Uno de los beneficios más importantes que conlleva el juego consiste en su decisiva incidencia en el **desarrollo intelectual** del niño. Gracias al juego –afirma Doron (1973:88)–, “el gusto por lo conocido y la facilidad de desenvolverse en ello aseguran a su tiempo el progreso del pensamiento, al elevar al niño desde el espacio motor al espacio mental”. Un ejemplo de ello lo constituye la capacidad, fomentada por el juego, de evocar un objeto en su ausencia, y hacer como si estuviera presente. He aquí un auténtico logro en el terreno intelectual: prescindir de la relación directa con los objetos supone un no despreciable conocimiento de éstos, de sus propiedades y de las coordenadas con que se enmarcan dentro de la realidad.

Ilustremos:

Aquel niño que juega a que monta caballo por la montaña, con un palo de escoba y en el patio de su casa, no pierde el tiempo en “niñerías” sin importancia. Muy por el contrario, ha puesto su “cabeza” en gran actividad, desarrollando –además de su capacidad simbólica– esa parte de la inteligencia que representa una situación en la mente para poder analizarla de una forma más clara y detenida.

Otro aporte no menos importante del juego para el crecimiento sano y completo del niño es la decisiva participación que tiene en su **desarrollo afectivo**. El juego provee de ocasiones ideales para aprender a “dominar” y manipular las cosas y, más aún a “dominarse” a sí mismo. En los juegos de

equipos, por ejemplo, el niño aprende no sólo a manejar objetos (digamos, un balón) sino a contener, o a canalizar mejor, sus impulsos afectivos.

Éstas y otras contribuciones del juego al crecimiento y realización del ser humano, han hecho afirmar a Huizinga –quien trata con bastante profundidad y acierto el fenómeno de lo lúdico en su libro **Homo Ludens**– que “el homo ludens, el hombre que juega, desempeña una función tan esencial como el homo faber, y merece estar al lado de éste” (en Moor 1977:51). Tan importante como el hombre que hace cosas, que produce, que fabrica su entorno, es, pues, el hombre que se dedica a jugar, es decir, el que cultiva y se entrega a la acción libre representada por el juego.

Teorías sobre el juego.

Con la discusión precedente hemos llegado al punto en que podemos teorizar, con mayor confianza, sobre la actividad lúdica. Para ello expondremos ciertas conocidas teorías del juego, con el afán de encontrar, a través de una visión global, una explicación comprensiva del fenómeno que nos ocupa.

Clasificación de Stern.

Para principiar, tomaremos en cuenta la clasificación que hace William Stern (en Moor 1977:18s) de las diversas teorías

del juego. De acuerdo a él, éstas pueden ser de 3 tipos, dependiendo de la finalidad principal que considere como la más importante: la descarga de energías (teorías del presente), la vuelta a las formas primitivas del ser humano (teorías del pasado), y la preparación a la vida adulta (teorías del futuro).

+ Las teorías DEL PRESENTE encuentran su más clara formulación en Spencer, quien afirma que “cuando la reserva de fuerzas de que se dispone en cada caso, no ha sido agotada completamente por las exigencias de la vida, las energías sobrantes tienen que buscar una salida; y por esto, se descargan en actividades que no van dirigidas a metas reales, es decir en el juego”.

Algunos autores interpretan la teoría de Spencer en el sentido de que el excedente al que éste hace referencia no es solamente de fuerza sino de imágenes ; es decir, lo que el juego persigue no es “sacar” o “gastar” energías físicas, sino impresiones psicológicas.

Otros fines atribuidos al juego por las teorías del presente son:

- la recuperación-compensación de los desgastes psico-fisiológicos a que el niño está sometido constantemente por las presiones de la vida cotidiana;
- la imitación de la vida de los adultos en un esfuerzo por comprenderla y asimilarla;

- la ampliación de la esfera del yo, que va hacia el mundo y los otros seres humanos (especialmente esto último);

- la superación de los sentimientos de inferioridad, a través, principalmente, de la competencia; y

- el dar rienda suelta a los instintos reprimidos, gracias al ejercicio liberador del siempre presente control de los impulsos naturales.

+ Las teorías DEL PASADO pueden resumirse en la formulación de la ley de la biogénesis hecha por Stanley Hall: “en los juegos los niños vuelven a revivir las formas primitivas del ser humano”. Así, se considera que el juego no hace más que poner “en movimiento las aspiraciones originarias, adquiridas por la herencia pero no adaptadas ya a la cultura del presente”, haciéndolas actuar, aunque “de una forma inocua e inofensiva”.

Ésta es la posición del mismo Stern, quien afirma que “todo hombre es más primitivo cuando juega que cuando actúa seriamente”.

+ Por su parte, las teorías DEL FUTURO sostienen que “el juego es un ejercicio previo” –en palabras de Karl Groos (Moor 1977:19)–, algo así como un entrenamiento para la vida adulta. Como puede notarse, éstas explicaciones coinciden bastante con las de Darwin y Spencer ya presentadas con anterioridad.

Otras teorías importantes.

La agrupación de Stern no basta para agrupar **todas** las teorías que los expertos han formulado como explicaciones del fenómeno lúdico: hay algunas ideas que se le escapan. Es por ello que presentamos aquí (siguiendo muy de cerca a Hernández 1986:12ss, y de una manera bastante sumaria) los aportes de otros pensadores.

+ La *teoría del descanso*, formulada por John Locke en el siglo XVII, y reformulada por Schiller en el XVIII, y por Lazarus y Gutz más recientemente, explica el juego como un “recreo” que sirve para restaurar las fuerzas físicas y psíquicas.

De inmediato nos damos cuenta, sin embargo, que tal interpretación de lo lúdico -a pesar de tocar un punto sin duda importante- peca de adultocentrismo⁴, ya que pretende orientar, de manera exclusiva, esta actividad puramente gratuita de la infancia a un fin que tiene más que ver con la función que desempeña en la vida adulta. Y es que rápidamente comprobamos que el niño juega no porque esté cansado de trabajar (¿en qué trabaja él?), sino porque es una actividad que forma parte de su “quehacer” diario.

+ Los portavoces de la *teoría del excedente de energía* (Schiller, Spencer y Colozza) afirman que “el juego es una superabundancia de energía”, o mejor dicho, “la exteriorización de un exceso de energía orgánica no utilizada por el trabajo”.

Otra vez nos encontramos ante una explicación es adultocéntrica, ya que, como hemos repetido, la actividad lúdica es eminentemente gratuita: “el niño juega no por gastar energía, sino por ese algo que lo impulsa a identificarse con el juego la mayor parte de su tiempo”.

+ De acuerdo a la *teoría del ejercicio complementario*, de Lange, los juegos suplen la realidad, proporcionando al hombre y al animal lo que ésta no puede ofrecerles. Tal idea descansa sobre la noción de que existen ciertas tendencias que dormitan en el individuo, y que se despliegan en forma de juego cuando las necesidades de la vida no las provocan. De ahí que el juego funcione como un verdadero mecanismo de compensación.

El primer problema que presenta este planteamiento es el hecho de que no puede llamarse “complementario” al juego del niño porque éste es **toda** su vida. Podemos asimismo contravenir esta teoría cuando comprobamos que el niño encuentra en el juego satisfacciones tan positivas a su necesidad natural que, de hecho, nunca las obtiene en otro campo de la realidad.

+ La *teoría catártica*, de Carr, sostiene que la misión del juego es descargar al individuo de aquellos instintos que le son perjudiciales en el estado actual de la civilización. Claramente modifica un tanto esta idea, al afirmar que el juego no suprime las tendencias perjudiciales, sino las descansa.

+ De acuerdo a la *teoría de la pseudo-satisfacción*, formulada por Adler, el juego reconvierte los sentimientos de

⁴ Adultocentrismo: Tendencia a identificar todo obrar humano con el propio del adulto.

inferioridad del niño en forma de una potencia conscientemente intensificada. El niño desea manifestar su poder de alguna manera; por ello es que busca algunas formas de juego para sentirse soberano en él, en un lugar y un momento en donde la fantasía y la actividad no hallan obstáculo alguno.

+ Para la *teoría del estímulo para el crecimiento*, el juego proporciona al organismo, entre otras cosas, el estímulo necesario para el crecimiento. Tal es la conclusión a que conduce el descubrimiento de que en el momento del nacimiento los centros nerviosos no han adquirido su estructura definitiva. Se considera, pues, que el juego es un estimulante fundamental para el desarrollo de los centros motores de la creatividad y la inteligencia, así como de las capacidades físicas, sociales y morales del individuo.

El juego infantil.

Chateau sintetiza muy bien la trascendental importancia que tiene el juego en la vida del niño cuando afirma que 'sin el juego, el niño permanecería tan inerte e incapaz de comportamientos diferenciados como un recién nacido, pues la maduración orgánica no tiene un gran valor sin el ejercicio funcional. Además, esta exploración de sí es también un aprendizaje de los sentimientos primordiales' (en Doron 1973:117).

A pesar de que el autor en referencia enfatiza el desarrollo de lo fisiológico, es evidente que su afirmación va más un poco

más allá; entre otras cosas, el juego es un buen entrenamiento en el manejo de los sentimientos primordiales, abriendo así nuevos caminos para la canalización de las conductas y la expresión de la persona. En general, y pensando un poco como los filósofos, podemos decir que si el juego tiene tanta importancia en el niño es porque la conciencia humana no es nunca simplemente testigo de lo que pasa, sino que está comprometida en un mundo del cual busca el significado.

En el curso de su desarrollo, el niño juega, y en el juego aprehende y aprende la realidad, con la gran ventaja de hacerlo, como quien dice, "de a mentiras" y "a tuestas", manteniéndose siempre a cierta distancia, de tal forma que esa realidad no "se le venga encima" y lo "aplaste". Al final, encuentra naturalmente su camino de crecimiento y elevación hasta el nivel de los adultos... Pero, ¿cómo exactamente se lleva a cabo tal recorrido?, y ¿cómo es que se logra este "acceso a la vida adulta" a través del juego? Por su carácter impostergable, la respuesta a estas preguntas es lo que nos ocupará en la siguientes secciones:

La evolución del juego en el niño.

Para la descripción del proceso evolutivo del juego infantil, nos serviremos del recuento que de él hace Leif y Brunelle (1978:27ss). La ventaja de utilizar a estos autores es que comparan y contrastan con buen criterio las explicaciones de los diversos teóricos acerca del tema que nos ocupa.

I. El primer tipo de juegos a los que se consagra el recién nacido son los llamados *JUEGOS DE EJERCICIO* (de acuerdo a Piaget) o *JUEGOS FUNCIONALES* (Ch. Bühler y Jean Chateau). De acuerdo a Wallon, éstos consisten en el funcionamiento liso y llano de los aparatos motores del lactante.

¿Qué motiva la aparición de esta clase de juegos, y qué asegura su continuidad hasta que el niño pasa a otra etapa? Los teóricos suelen dar tres explicaciones:

a) Una de ellas es la llamada *ley del efecto*, formulada por Thorndike, quien descubrió que el efecto favorable produce la repetición del gesto y el fracaso su supresión. Esta ley explicaría aquel tipo de juego favorito de los bebés, consistente en agitar el chinchín para que suene, o apretarle la “panza” al patito de hule para que “chille”. Si el chinchín o el muñeco no “respondieran” a lo que el niño les hace, éste no se preocuparía por jugar con ellos en absoluto.

b) Otra explicación, emparentada con la anterior, es la del *efecto conocido de antemano o monotonía*. Un ejemplo del tipo de juegos adecuados a ella lo constituye la manipulación lúdica del lodo o la arena. Debido a lo “amorfo” de estas actividades, Wallon apunta que a ellas se dedican sobre todo los infantes más pequeños y los débiles mentales.

c) La tercer razón que da cuenta del “encantamiento” que ejercen sobre el niño los juegos funcionales es el *efecto imprevisto o el placer y la gratuidad*. No es poco común encontrar al niño tocando y empujando, desplazando y disponiendo, yuxtaponiendo y superponiendo toda clase de objetos con el solo fin de ver qué pasa. Pareciera ser que una pura y simple curiosidad lo anima a entrar en acción y ponerse en relación (lúdica, sí, pero con las características fundamentales de una actividad “científica”) con su entorno físico.

II. Enseguida de los de ejercicio, aparecen los *JUEGOS SIMBÓLICOS* (en la terminología de Piaget), también conocidos como *JUEGOS DE FICCIÓN* (Bühler), o *DE IMITACIÓN* (Chateau). Este tipo de juegos se superpone a los primeros, y consiste en hacer que los objetos con que se tropieza dejen de ser lo que son y sean tomados por otros con los cuales no se podría jugar, por no ser manipulables o accesibles. Para una niña –por ejemplo–, una almohada o una manta pequeña podría “convertirse” en una muñeca; para un niño, una caja de fósforos puede ser “transformada” en un carrito; etc. ¡Las posibilidades son infinitas!, y sólo demuestran la inacabable capacidad imaginativa de la infancia.

A medida que crece, el niño va “complicando” esta clase de juegos. Entre los 6 y 7 años es ya capaz de armar “escenarios” completos: mete la almohadita (muñeca-hija) debajo de una sábana (casa), en donde se encuentra con una almohada más grande

(muñeca-mamá)... o introduce la cajita de fósforos (carrito) –que “conduce” dos palitos (piloto y acompañante)– dentro de una caja (garage) que está al lado de otra caja más grande (casa)...

El niño arriba a un punto trascendental en su desarrollo evolutivo cuando se da cuenta de que la imaginación solitaria no basta: **alguien debe compartir su ficción para que ésta sea más “real”**. Es este el momento del encuentro con el Otro. El papel del juego de imitación en este proceso asume tres modalidades:

a.- La *simbolización compartida*, mediante la cual las cosas (los juguetes) representan lo mismo para varios. Ésta permite a un grupo de niños jugar durante largas horas, digamos, a la “comidita”, sin más materiales que pedazos de cartón (platos), tortas de lodo (comida), palitos (cubiertos)... todos captando y utilizando –en una palabra, compartiendo– el mismo significado a través de los mismos objetos.

b.- La *ficción simbólica*, que prescinde de los objetos y fija su atención en el cuerpo y en el lenguaje. Son ficciones simbólicas aquellos juegos en los que los niños fingen ser cosas (el sol, la luna, un carro), animales (un toro, un caballo, un águila) u otros seres humanos (principalmente de la familia: un papá, una mamá..., pero también personas ajenas: una doctora, un secretario, una comerciante). Tales actividades lúdicas son posibles gracias a la inventiva combinación de gestos, sonidos y palabras. Así, la niña que

pretende ser “mamá pata” exclamará –al tiempo que agita sus brazos encogidos y grita “cuac cuac”– “soy una pata y ustedes mis patitos”.

c.- De las tres modalidades de los juegos simbólicos, quizá podríamos considerar a la *mímica* como la más “abstracta”, toda vez que al practicarla, el niño rehúsa valerse de ningún recurso objetivo (cosas o palabras) para hacer verosímil la ficción que quiere representar. El único material que se permite utilizar en el juego mímico es el propio cuerpo, cuyas posturas y gestos se ven, entonces, dotadas de significado. Esto es lo que hace, por ejemplo, el niño que ahueca su mano y se la lleva a la oreja, pretendiendo con ello “hablar por teléfono”.

III. Los *JUEGOS REGLADOS* tienen su origen en los primeros pasos que el niño se atreve a dar en comunidad. En el momento en que introduce a un compañero en el ciclo de sus simbolizaciones, hacen su aparición las reglas del juego; ello ocurre naturalmente, como consecuencia de que los esfuerzos han hallado eco en la actividad del Otro y se hace necesario armonizarlos, organizarlos.

Es de hacer notar que el animal pasa por un proceso análogo, excepto que –claro está– éste no posee el mismo grado de desarrollos simbólico y social del humano. Asombrémonos: Un gato mordisquea la mano de su dueño –y eso es un juego de ejercicio–; se agazapa como para saltar sobre una presa inexistente, y salta sobre ella, o simplemente se desplaza hacia

un lado, evitando un enemigo imaginario –y éstas son modalidades de un juego de ficción–; o bien juega con sus hermanos a una especie de “escondite” –y en este caso participa de un juego reglado.

¿Qué información fundamental nos proporciona este dato de la psicología animal? Algo que no podemos darnos el lujo de subestimar: nos dice que lo social tiene raíces biológicas; es decir, que lo social es una de las dimensiones de la vida zoológica en general, de la que la humanidad no es sino el vértice más alto. Sin embargo, es importante que establezcamos las respectivas diferencias.

Quizá lo que más distinga la dinámica de socialización del infante humano hecha posible a través de la actividad lúdica sea el papel que en ésta juega el lenguaje. Es que, para el hombre, no basta la simple maduración motriz para que se tome en consideración la presencia del otro en los juegos. Para que esto acontezca (y la relación lúdica alcance su consistencia, su inquietud y su goce por el respeto de una regla que pudiera ser burlada) es imprescindible la mediación del lenguaje. Gracias a éste, aparecen a un tiempo: por un lado, la posibilidad de enunciar y, por tanto, de respetar las reglas del juego; y por el otro, los conceptos expresados a través de los vocablos “ganar”, “hacer trampa”, “me toca”, “pido pelo” o “ya no juego” –por medio de los cuales se hace sentir la voluntad ajena.

Para los maestros es indispensable tomar en cuenta que el juego reglado se alcanza en la edad escolar –esto es, cuando la socialización se “institucionaliza” con la asistencia a la escuela. En un juego “se valen” determinadas reglas; su obediencia y acatamiento por parte del niño hacen de éste un sujeto capaz de participar verdaderamente en una actividad. Esta participación básica reside en la capacidad de abandonar el propio ser a las leyes de otro, que en este caso, es el juego como un todo, no sólo como sus jugadores. Un niño que de chico aprende a decir sí a otras normas que no son las propias o antojadizas, será un adulto que podrá **respetar** normas y valores de beneficio común. Es por esto que se dice que el juego tiene una implicación muy valiosa en la formación ética de las personas.

Es ineludible penetrar aún más en la naturaleza de los juegos infantiles. Y qué mejor forma de hacerlo sino a través de una descripción fenomenológica⁵, es decir, de una caracterización lo más fiel posible de lo que acontece en el fenómeno lúdico, prescindiendo por completo de cualquier clase de explicaciones adultocéntricas.

Esto es lo que trataremos de hacer a continuación...

⁵ Fenomenología: Método descriptivo, fundado en la intuición de las esencias de las vivencias de la “conciencia pura”.

Descripción fenomenológica de los juegos infantiles.⁶

Lo primero que salta a la vista, gracias al análisis fenomenológico, es la alternancia que existe entre los juegos reglados y simbólicos durante el período que va de los 6 a los 14 años. Quiere decir esto que aquellas “etapas” que encontrábamos en el apartado anterior no son excluyentes; en todo caso, simplemente marcan tendencias o focos preferenciales de atención predominantes en determinados momentos del desarrollo evolutivo del niño. Ello no quiere decir que no se dé un proceso gradual de desarrollo, sino más bien que éste es un proceso permeable –es decir, que permite la “interferencia” de los diferentes tipos de juego.

Sin desdecirnos de las caracterizaciones de los juegos reglados y simbólicos hechas con anterioridad, procedamos ahora a hacer algunas anotaciones desde la fenomenología del juego:

I. El origen de los juegos reglados radica en que el deseo de jugar del niño se orienta naturalmente hacia la regla. Hasta los juegos sencillos de los más chiquitines dan testimonio de esta tendencia. Consideremos, por ejemplo, aquel jueguito que bien podríamos llamar “esconderse, dejarse ver, ser visto y volver a esconderse”; en él opera ya –de una forma muy simple, por supuesto– la regla del “capturar y no ser capturado” de juegos más complejos, como el “triángulo de cincos”, en el que se

“captura” el cinco que sale del triángulo cuando uno de los jugadores le da con el “cinco-proyectil”.

II. Por otro lado, los juegos reglados no necesariamente desembocan en la idealizada vida social igualitaria, en que cada cual reconoce a su prójimo en el otro. Hasta cierto punto, por lo menos, la idea de la socialización a través del juego puro y simple es un prejuicio adultocentrista o el resultado de la “manipulación” de la actividad lúdica espontánea. En la mayoría de los casos, es la presencia supervisora del adulto, hecha sentir a través del “llamado” y la “censura”, la que logra el objetivo de la armonía socializante. Como podemos apreciar, tal “distorsión” de la espontaneidad del niño no es siempre negativa.

III. Ahora bien, hay en el juego infantil un movimiento de negación del adulto. Éste “rechazo” resulta, por un lado, del hecho de que, por lo general, individual o colectivamente, se juega donde el adulto ha advertido que no se debe, o cuando –dice el adulto– todavía no o ya no se debe hacerlo. Por otro lado, es innegable que existe un abismo que separa los “mundos” (conocimientos, percepción de valores, aspiraciones, actividades) del adulto y del niño de una manera tan radical que la auténtica co-municación es poco menos que imposible.

El niño prefiere recurrir, en cambio, al “mayor”, en quien se tiene más confianza, y con quien la identificación se

⁶ Para el desarrollo de la tarea que nos proponemos en esta sección, seguiremos utilizando, muy de cerca, la ayuda de Leif y Brunelle (1978:34ss).

logra más fácilmente, por la “complicidad” de compartir con él el lenguaje y, en general, el modo de vida peculiar de la infancia. De ahí que sea preciso, por tanto, que en el juego haya siempre alguien menor que alguno y mayor que algún otro, aunque la diferencia sea (a los ojos del adulto, en todo caso) insignificante.

IV. Una consecuencia importante derivada del punto anterior es que **el dinamismo que da forma al juego no necesariamente inicia en el lenguaje, los conceptos, los valores, los sentimientos y las relaciones propias del mundo adulto**. Se comprueba, por el contrario, que el juego simbólico lo conjura, aunque, eso sí, internalizándolo, puesto que lo somete a la mentalidad infantil. De ahí que muchas veces encontremos una “desdramatización” de las situaciones impuestas por la realidad social.

Ilustremos. Jugar a “estar muerto” convierte la muerte en juego, y así, aleja su terrible e incomprensible amenaza. Asimismo, el juego “policías y ladrones” no enseña a respetar la ley, sino más bien la aparta.

V. Este último rasgo es quizá la característica común a todos los juegos: **la oposición a lo real**, que culmina en el lenguaje y prepara su advenimiento. ¿Por qué *oposición*? Porque contrapone *otra* realidad a la del adulto, negando ésta, aunque con una negación que, pasando por la **comprensión** culmina en la **asimilación**.

Hemos de advertir, después de todo lo dicho en esta parte, que el juego infantil, caracterizado por la participación espontánea del niño, es un esfuerzo por comprender y asimilar el mundo circundante. Asimismo comporta una importante función intelectual y biológica, al dinamizar su desarrollo mental, físico y emocional.

¿Cuál sería la “moralaja” que podemos derivar de estas breves consideraciones acerca del papel del juego en la educación del niño? Sintetizémosla en las palabras de Moor (1977:7):

“En el juego infantil (...) están aún todas las posibilidades de una vida feliz; solamente se trataría, por tanto, de que nuestro encuentro con el niño supiera aprovechar completamente estas posibilidades, reconociendo primeramente toda su amplitud”.



El juego y la escuela

La importancia del juego en el proceso educativo.

Desde siempre se ha observado que la energía desplegada por el niño en su juego podría muy bien captarse en provecho de la tarea educativa. Así parece confirmárnoslo Doron (1973:117), cuando se pregunta si “un sujeto que se interesa espontáneamente por las manipulaciones concretas, al que le gusta jugar a construir, a fabricar, a explorar, ¿no puede instruirse haciéndolo?”. Tal posibilidad no puede ser descartada sin más; antes al contrario, es hecho común y conocido que la actividad lúdica puede *canalizarse* hacia el logro de objetivos eminentemente educativos.

Sí, pero ¿qué consecuencias pedagógicas *concretas* traería consigo la implementación de una didáctica que contara con el juego como uno de sus principales recursos? –nos estaremos preguntando. En el siguiente cuadro hacemos un recuento sumario de las ventajas que –de acuerdo a Agallo (1986:VIII)– conllevan los juegos grupales cuando se integran al proceso educativo:

⁷ Al vivir una experiencia, en “el marco del juego” –donde hay ciertas cosas que “se valen”– el niño se atreve a dejarse ir hacia determinada experiencia o bien a dejarse llevar por el juego mismo. Si el niño, mediante un juego, vive una experiencia a la cual temiera en un principio, esto le da la oportunidad de explorarla y enfrentarla, y de darse cuenta que lo temido no era tan riesgoso como él lo miraba al inicio, al negarse a participar.

LOS JUEGOS GRUPALES

- * **Enseñan a escuchar de modo comprensivo.**
- * **Enseñan a pensar activamente.**
- * **Estimulan la participación de los integrantes del grupo.**
- * **Ayudan al niño a vencer temores, inhibiciones y tensiones, al tiempo que logran crear sentimientos de seguridad.⁷**
- * **Fomentan la comunicación y, en general, las relaciones interpersonales, con lo que permiten la adaptación social de los individuos y desarrollan sus capacidades de intercambio, cooperación, responsabilidad, creatividad, autonomía y juicio crítico.**
- * **Desarrollan el sentido de nosotros, al fomentar las prácticas democráticas.**
- * **Desarrollan de manera dinámica y estimulante el proceso de enseñanza-aprendizaje.**
- * **Facilitan la evaluación integral.**

Algo que es muy importante tener en cuenta para comprender la verdadera importancia que puede llegar a tener el juego para la educación es el hecho de que su acción beneficiosa se hace sentir, no tanto en el “aprendizaje” (entendido solamente como *adquisición y apropiación memorística de habilidades y datos específicos*), sino en el “desarrollo”. Y ya desde Piaget sabemos que este último constituye la auténtica base del primero, debido a que corresponde a los procesos de la inteligencia y, por ello, se encuentra relacionado con los mecanismos generales de la acción y del pensamiento. He aquí, pues, la trascendencia del juego en el proceso educativo: **NO HAY APRENDIZAJE SIN DESARROLLO**, porque –como afirman Furth y Wachs (1978:32)– el aprendizaje “sólo se produce cuando el niño posee mecanismos generales con los que puede asimilar la información”.

Claro está que no podemos olvidar –tal y como los mismos piagetistas están listos en reconocer– que así como “no se puede aprender sin pensar”, “tampoco se puede desarrollar el pensamiento sin algún aprendizaje” (ibid.:33). Sin embargo, ello no hace sino confirmar la idea de que, al fin y al cabo, es **el desarrollo del pensamiento** (y no solamente el puro y llano aprendizaje) la razón esencial de las actividades lúdicas en la escuela. Así pues, a la hora de evaluar los resultados de los juegos que habremos de implementar a lo largo de la tarea educativa, deberemos poner especial atención no tanto en los *contenidos* adquiridos por los niños como en los cambios acontecidos en la *estructura* de su inteligencia –esto es: en sus nuevas capacidades para recibir, procesar, organizar y “digerir” los datos y las informaciones más complicados que su medio le prodiga.

Siguiendo esta comprensión del fenómeno educativo, deberemos entender nuestra labor docente como la de “auxiliares activos” del desarrollo intelectual de nuestros alumnos. El papel que jugamos en la “enseñanza” no es, pues, protagónico; no somos nosotros los que educamos: **el niño se educa solo** –aunque, claro está, cuenta con nuestra ayuda. Además, no podemos olvidar que –en palabras del mismo Piaget– “la motivación para el desarrollo es intrínseca” (en Furth y Wachs:40); la inteligencia sola *busca* su “alimento” y está ávida por crecer.

Esto vale respecto al desarrollo, porque sucede exactamente lo contrario con el aprendizaje de contenidos, cuya fuente motivacional tiene que ser, por lo general, externa. O, teniendo presente nuestra experiencia como maestros (y, por qué no, como estudiantes), ¿hemos conocido alguna vez a algún patojo que “se muera” por conocer los nombres de todos los próceres de la Independencia, de los volcanes de Centroamérica o de los ríos de Asia?

Esto es, precisamente, lo que algunos autores pretenden dar a entender cuando afirman –como lo hacen Leif y Brunelle (1978:10)– que “el jugar educa, pero en la misma forma que educa el *vivir* : algo siempre queda”. De hecho –añaden–, “no es verdad que jugar necesariamente *instruye*. Puede uno instruirse *como jugando*, pero eso es una mera analogía”. Pues bien, con el juego, como con la vida en general, “algo siempre queda”, y ese algo no es precisamente contenidos; es más bien el desarrollo de nuestras capacidades de asimilación y comprensión de los hechos y del mundo en que vivimos. Los estudios y la práctica han demostrado que la “instrucción” propiamente dicha (o sea,

el aprendizaje de contenidos) no es un juego, o sólo lo es en muy raras ocasiones...

* * *

Aún quedaría en pie -después de lo dicho- que esclarezcamos con precisión lo que entendemos por “inteligencia” y por “desarrollo intelectual”, y cómo es que este último llega a lograrse a través de la actividad lúdica, especialmente en el contexto de la escuela primaria.

Sería bueno que para ello partiéramos de una tesis fundamental (Furth y Wachs 1978:19):

La actividad corporal (motriz) y las actividades sensoriales contribuyen fundamentalmente al desarrollo temprano de la inteligencia del niño.

Quizá uno de los aportes más significativos de la teoría evolutiva de Piaget sea el descubrimiento de que las operaciones mentales dependen real y genéticamente de la coordinación de las acciones, y no -como suele creerse- de los símbolos o del lenguaje. De tal manera que para que el niño pequeño aprenda algo debe primero *aprehenderlo* por medio de operaciones motrices, y no a través de las palabras que escucha del adulto. Así pues, por ejemplo, aprende las relaciones espaciales *cuando se estira para tocar los objetos, cuando los toca, cuando los manipula, etc.* Y es solamente gracias a ese “juego” de **acciones** -y no al concepto transmitido por el lenguaje- que capta sus diferentes formas (lo esférico, lo cuadrado, lo rectangular, lo oblongo...), las distancias que los separan (lo “a la mano”, lo

cerca, lo lejos, lo distante...) y sus cualidades (lo manipulable, lo pequeño, lo grande...). Las palabras sólo se entienden **después** de la experiencia (motriz) propia; de hecho, el lenguaje verbal es el medio más difícil para el pensamiento y es totalmente inapropiado como principal alimento intelectual de los niños.

Se deduce de lo precedente que la participación física o motriz en las actividades es indispensable para el sano desarrollo intelectual del niño, ya que tanto la observación pasiva como la referencia lingüística, por sí solas, no bastan.

¿Qué consecuencias pedagógicas podemos entresacar de este hecho para el tema que nos incumbe, el juego educativo? Pues, en primer lugar, que vamos por un camino seguro si antes de exponer al niño a actividades más teóricas o simbólico-verbales, lo ayudamos a que se ejercite en la manipulación de objetos, en el desarrollo de su cuerpo y, en general, en la coordinación de sus movimientos con los estímulos sensoriales.

Recordemos: “Todo pensamiento proviene de la coordinación de los actos externos. Por lo tanto, la coordinación de los movimientos del cuerpo y de los estímulos sensoriales son requisitos previos para la aplicación de las actividades motrices y sensoriales a los problemas y tareas específicos.”

Y concluyamos que: “Las oportunidades de estimulación intelectual para los niños de la escuela primaria requieren invariablemente actividades orientadas a la acción, en marcos físicos o concretos” (Furth y Wachs 1978:27, 39).

Con razón se ha dicho que lo más importante en educación es la ayuda que se presta al niño para el uso de su inteligencia, la “salud” de la cual constituiría el principal objetivo de la escuela primaria. Pero como ya se ve, se trata aquí no de una inteligencia, por decir así, “abstracta”, alejada de lo “real” y cotidiano, sino de aquella facultad humana **concreta** que **identifica y percibe los objetos**, que **coordina las acciones externas**, que **forma imágenes y símbolos**, y que **memoriza y hace uso del lenguaje**.

La concepción de la inteligencia como “la totalidad de los mecanismos que el niño tiene a su disposición para pensar” ha hecho afirmar a Furth y Wachs que “las actividades motrices y sensoriales generales” constituyen la auténtica base “del desarrollo de la inteligencia y son mucho más vitales y apremiantes para un niño en edad escolar que cualquier otra habilidad académica o modalidad de formación específica” (1978:43s). De otra manera, no podría entenderse, por ejemplo, la conexión existente entre el entrenamiento motor-perceptivo y la lectura: “Un niño que no posee el hábito de coordinar su atención visual a lo largo de una secuencia horizontal no debería adquirir esta coordinación al mismo tiempo que está tratando de aprender a leer” (ibid.:27).

* * *

La colaboración directa en el desarrollo de la inteligencia no es, con mucho, la única que prestan las actividades lúdicas en la escuela primaria. Notábamos al inicio de esta sección que los juegos también contribuyen a la distensión, la expresión y el

equilibrio afectivo del niño. Ya muy bien nos lo ha dicho Pestalozzi: “Todo niño necesita expresarse con libertad, ejercer sus poderes físicos y facultades mentales naturales y a la vez aprender a través del juego, de la naturaleza, de los compañeros, de los padres, de los profesores y por experiencias” (en Hernández 1986:20). Se sobreentiende aquí que la expresión libre es el primer paso hacia el sano equilibrio emocional y la afirmación de la personalidad. ¡Y qué mejor manera de lograrlo sino jugando!

Con razón ha expresado Rambert que “para permitirles expresar lo que pasa en el fondo de sí mismos y de lo cual sólo tienen conciencia de un modo oscuro, debemos llevarlos al terreno de expresión que es el suyo propio, el de la acción simbólica. Jugando, el niño se revela en todo su frescor, en toda su espontaneidad” (en Doron 1973:92).

A través de la actividad lúdica, el niño se desenvuelve mejor, se expresa espontáneamente y establece relaciones más serias. Y cualquiera ha notado que lo relacional (la dimensión social del juego) es de especial importancia, ya que –como seguramente habremos comprobado por nosotros mismos–, si está adecuadamente estructurado, sirve para fomentar la cooperación más que la competencia, asegurando de paso el adecuado crecimiento emocional del niño.

El papel del educador.

Resta por analizar la tarea propia del educador que hace uso del juego como herramienta complementaria del proceso de enseñanza-aprendizaje. “¿Qué, en concreto, debo hacer a la hora de organizar juegos grupales en mi salón de clase?”, nos estaremos preguntando a estas alturas. La respuesta no puede tener una formulación más simple: una vez que el niño ha entrado en el campo de lo lúdico, nada, o casi nada... Por lo menos así nos contesta Moor, aunque con otras palabras: “El entusiasmo no nace por el hecho de que el educador ‘arrastre consigo’ al educando –arrastrar a una persona sin que se dé un interés en ella sería coacción, incluso en el caso de que la cosa a que se aspira, fuera justa y buena–, sino porque consigue llenarlo, lo que, a su vez, es un dejar hacer” (1977: 159s). “Dejar hacer”, ¿qué significa?, ¿cómo se consigue?

Significa atraerlo hacia el juego.

Se consigue...

...con el reto de un obtáculo, de tal forma que su atención quede “imantada”, hasta convertir ese juego aparentemente trivial en una tarea estimulante, con todos los visos de un auténtico trabajo. ¿No es esto lo que hace el maestro que evalúa cierto tipo de retención e imaginación lingüísticas cuando juega “ahorcado” con sus alumnos, retándolos a que adivinen la palabra que se escribe con cierto número de letras? ¿Nos hemos fijado en la exhilarante

atención del grupo entero a este juego que pone a prueba estas destrezas de la inteligencia?

...usando inteligentemente la competencia. Ésta puede ser de gran utilidad en un doble sentido: por un lado, es capaz de provocar el máximo esfuerzo de la voluntad; mientras que, por el otro, puede manipularse de tal manera que haga brotar la satisfacción interior y un auténtico entusiasmo por lo que se hace. Este es el caso del deporte competitivo bien llevado; o, en general, de todas aquellas actividades en las que dividimos a nuestros estudiantes en grupos que luego enfrentamos en competencia.

Una ventaja no poco importante que conlleva la frecuente implementación de actividades lúdicas en el ambiente escolar es que libera al maestro del difícilísimo papel de ser el objeto, la causa y la razón de la atención de todos los niños al mismo tiempo. ¿Qué le parece?

Y es que resulta del todo equivocada la visión del docente como el “alma” de la clase, en el sentido de ser el “punto focal” de la educación. Como hemos apuntado con anterioridad, el maestro es más bien un “facilitador” del aprendizaje, cuyo desarrollo ha de llevarse a cabo en y gracias al mismo niño, sujeto activo último del proceso educativo.

Por supuesto que, aunque se renuncie a jugar un papel protagónico, el rol de “auxiliar activo” del aprendizaje del niño

no es tan fácil como parecería a simple vista. No se trata de simple y llanamente cruzarse de brazos y no hacer nada. Antes al contrario, semejante visión de la tarea educativa exige, como vemos, una gran dosis de ingenio, imaginación y participación, amén de mucho tiempo consagrado al planeamiento y la evaluación.

Una de las primeras dificultades que nos asaltan a la hora de implementar juegos educativos como parte de nuestro quehacer educativo son los criterios que han de regir una selección adecuada. Como es natural, el tipo idóneo de actividades va a variar de acuerdo a los objetivos perseguidos y a las circunstancias concretas en que desarrollamos nuestra labor. Sin embargo, ciertos autores, como Agallo (1986:VIII), nos sugieren algunas guías que podrán sernos de utilidad a todos sin distinción:

I. Antes que nada, es fundamental **seleccionar la actividad de acuerdo al objetivo propuesto**. Recuerde que sólo lo lúdico “puro” es esencialmente gratuito; tal condición se pierde cuando lo incorporamos al terreno educativo, por el mismo hecho de que lo orientamos en provecho del desarrollo del niño.

II. Es necesario, además, **considerar las posibilidades (o limitaciones) materiales con que contamos**, tales como el espacio, las cosas que se necesitan, la cantidad de elementos que integran el grupo, etc. He aquí un punto donde el ingenio del

maestro se pone a prueba. Habrán muchas ocasiones en que hemos de modificar los elementos o las reglas de los juegos, adaptándolos (vale decir, recreándolos) a la medida de nuestras circunstancias concretas. Ello es perfectamente válido –y más de alguna vez, indispensable.

III. Es importante, por último, **considerar las cualidades propias de los educandos**, es decir, su edad, sus aptitudes y actitudes, sus hábitos, sus patrones culturales, sus intereses, etc., para que el juego resulte en realidad efectivo, es decir, para que sea bien recibido y ejecutado, revista un carácter auténticamente lúdico, y se logren los objetivos planteados. De nada sirve planificar juegos cuyas reglas o cuya “calidad lúdica” no van a ser comprendidas y asimiladas; o, peor aún, juegos tan difíciles (física o intelectualmente hablando) que al no poder ser llevados a cabo por pura falta de capacidad, en vez de conseguir aquellos beneficios de que tanto hemos hablado generen sentimientos de frustración e inseguridad.

Fácil es darnos cuenta de que el “dejar hacer” del que hablábamos no es igual a “no hacer nada”. Al contrario, comprobamos que los juegos sí requieren la presencia de adultos inteligentes, pacientes y perspicaces que deseen crear situaciones en las que los niños puedan crecer. El maestro actúa, pero como un motivador y no como una persona que inculca conocimientos. Ya lo hemos dicho, aunque vale la pena repetirlo:

**“el pensar no puede enseñarse como un tema”
(Furth y Wachs 1978:42)**

Desde esta perspectiva, hemos de considerar (con Agallo 1986:III) las características del papel que toca jugar al maestro dentro de la actividad lúdica:

El facilitador del aprendizaje...

... planificará los juegos con relación a las actividades propias del día y los objetivos programados.

... participará activamente en los juegos. Para ello, ocupará dentro del grupo un lugar desde donde pueda ver a todos.

... adoptará una actitud de HAGÁMOSLO en lugar de HAGAN. Sólo así logrará ayudar, orientar y estimular a los alumnos para que venzan sus deficiencias y adquieran habilidades y destrezas.

... con simpatía y comprensión disculpará los errores cometidos, teniendo siempre presente que es mejor reírse con las personas, que de ellas.

Para la mejor comprensión del tipo de educadores que nos proponemos llegar a ser, quizá nos sea de utilidad la siguiente tabla (tomada de Agallo 1986:IX), donde se describen dos extremos total y absolutamente opuestos. ¿En cuál de ellos queremos convertirnos?

<i>El maestro autocrático</i>	<i>El maestro democrático</i>
<i>Posee el saber, lo da hecho.</i>	<i>Promueve el saber, enseña a aprender.</i>
<i>Posee autoridad.</i>	<i>Crea la responsabilidad compartida.</i>
<i>Toma las decisiones por sí. Se hace escuchar.</i>	<i>Enseña a tomar decisiones. Escucha, hace hablar.</i>
<i>Aplica reglamentos.</i>	<i>Utiliza técnicas de grupo.</i>
<i>Marca objetivos y hace los planes.</i>	<i>Propone objetivos y planifica con todo el grupo.</i>
<i>Se preocupa de la disciplina.</i>	<i>Se preocupa por el proceso grupal.</i>
<i>Califica solo.</i>	<i>Evalúa junto con el grupo.</i>
<i>Trabaja con individuos.</i>	<i>Trabaja con el grupo.</i>
<i>Sanciona, intimida.</i>	<i>Estimula, orienta, tranquiliza</i>

Juegos educativos

Después de la breve teoría que hemos esbozado en las secciones precedentes, en ésta le presentamos algunas opciones de juegos educativos que consideramos le pueden ser de alguna utilidad para la tarea que desarrolla cotidianamente. Hemos de aclarar desde aquí que nuestra breve “antología” no es exhaustiva ni pretende serlo, ya que –no cabía esperar otra cosa– no agota las posibilidades educativas de lo lúdico.

Para tener una mejor visión de los tipos de juegos que podemos implementar en nuestra labor educativa, hemos considerado pertinente realizar una pequeña exposición de las clasificaciones que de éstos han hecho los diversos especialistas. Asimismo, incluimos una breve discusión acerca de las condiciones que deben reunir los juegos educativos y las reglas que han de regirlos.

Las clasificaciones.

Es probable que lo único que, en el fondo, diferencia las diversas clasificaciones de los juegos educativos existentes sea la

terminología utilizada para identificarlos. Por tanto, quizá lo que más convenga a la exposición que de ellas queremos hacer aquí sea repasar someramente algunas (dos en concreto: la de Stern y la de Bühler), para quedarnos con la de Piaget, la única que trataremos de comprender un tanto más sistemáticamente.



Doron (1973:79) expone sintéticamente los principios de clasificación de los juegos de Stern y Bühler, de la siguiente forma:

CLASIFICACIÓN DE STERN

- De la primera etapa:
- + Conquista del cuerpo (juegos motores con el propio cuerpo como instrumento).
 - + Conquista de las cosas (juegos de destrucción y juegos constructivos).
 - + Juegos de representación de papeles (metamorfosis de las personas y de las cosas).
- De la segunda etapa:
- + Juegos de imitación simple.
 - + Juegos con representación complementaria.
 - + Juegos combativos.

CLASIFICACIÓN DE BÜHLER

- I. Juegos funcionales (o sensomotores).
- II. Juegos de ficción o de ilusión.
- III. Juegos receptivos (mirar estampas, escuchar cuentos).
- IV. Juegos de construcción.
- V. Juegos colectivos.

En su **Psicología infantil**, Jean Piaget agrupa los juegos de acuerdo al grado de complejidad mental, desde el juego sensoriomotor elemental hasta el juego social superior. Son 3 los grandes grupos que reconoce:

- I. LOS JUEGOS SENSOMOTORES.
- II. LOS JUEGOS SIMBÓLICOS O REPRESENTATIVOS.
- III. LOS JUEGOS SUJETOS A REGLAS.

Si tomamos en cuenta que –como afirman Furth y Wachs (1978:31)– “la teoría de Piaget trata de la naturaleza y el desarrollo

del pensamiento”, podemos inferir que su clasificación de los juegos constituye una auténtica “historia” de la evolución intelectual del niño. Tratemos de comprenderla desde esta perspectiva:

El primer estadio (**juego sensomotor**), que ocupa los primeros dos años de vida, no atiende más que a la urgente necesidad de lograr el control sobre los movimientos propios y la coordinación satisfactoria de los gestos y las percepciones. El niño *se ejercita* “en el vacío”, sin otro propósito que el placer del funcionamiento. Este fenómeno se da incluso en los animales superiores. Así como el gato recién nacido “lucha” con su madre a dentadas y arañazos, el niño jala, muerde, chupa o agita sus extremidades, solo o acompañado; o, cuando ya es un poco mayor, hace preguntas por el puro gusto de preguntar, sin interés por las respuestas ni por el problema mismo. Como se ve, este tipo de juegos consiste en buena parte en repetir y variar los movimientos. En palabras de Piaget, “el niño obtiene placer a partir de su dominio de capacidades motoras y de experimentar en el mundo del tacto, la vista y el sonido. Obtiene placer al ser capaz de hacer que se repitan acontecimientos” (en Garvey 1978:20s).

Entre los 2 y los 6 años, tiempo en que transcurre la segunda etapa del desarrollo, el niño adquiere la capacidad de codificar sus experiencias en símbolos y aparece el juego simbólico o representativo. Una niña araña la hoja de un libro en donde hay un pájaro dibujado, después cierra la mano como si contuviera al pájaro y se dirige a su madre para ofrecérselo; o, al poner unas piedrecitas dentro de un sombrero, habla de haber cogido un nido con todo y los huevos. El número de ejemplos de juegos

de este tipo es tan ilimitado como la imaginación humana; lo importante es el salto fundamental de la mente, la cual ya no sólo conoce y manipula la realidad inmediata, sino que a través de ésta “viaja” hacia “otras realidades” (la del pasado, la de la imaginación...).

Por último, habla Piaget de la etapa de las relaciones sociales (a partir de los años escolares), que dan lugar a la aparición de los juegos reglados. Aquí es cuando “el niño ha empezado a comprender ciertos conceptos sociales de cooperación y competición” (en Garvey 1978:21). El juego de reglas es, por excelencia, la actividad lúdica del ser socializado, siendo la regla aquella regularidad impuesta y hecha respetar por el grupo. La importancia de esta clase de juegos es tan esencial que constituye el tipo “primario” o fundamental, “mientras que el juego solitario y la fantasía privada son secundarios, tratándose de modos de jugar derivados” (ibid). Un dato que apoyaría esta idea lo constituye el hecho de que los juegos reglados son casi los únicos que subsisten en el adulto; éste ya no juega cincos, pero sí juega fútbol los domingos...

Condiciones y reglas de los juegos educativos.

Tan importante o más que las teorías o los tipos de clasificación resulta ser la comprensión, por parte del maestro, de las condiciones y del sentido de las reglas de los juegos que pretende implementar con sus alumnos. De poco sirven las explicaciones teóricas y del manejo de la terminología psicológica

y pedagógica con que se ha estudiado el fenómeno lúdico, si a la hora de jugar en la escuela no sabemos cómo ambientar la actividad, cómo motivar a los niños, qué hacer para empezar el juego, cómo conducirlo, cómo resolver las disputas a que de lugar, o de qué forma concluirlo.

Hasta aquí sólo hemos hablado de **qué** es el juego y **para qué** sirve en la educación. Tratemos ahora de ver **cómo** se juega.

Tengamos en cuenta, antes que nada, los principios básicos de la acción de grupo formulados por Agallo (1986:VII): el ambiente, el liderazgo distribuido, la flexibilidad, y el consenso. Son éstas cuatro claves de la acción que, bien llevadas, conducen sin tanta dificultad al éxito de las actividades:

- El **ambiente** puede definirse de dos maneras:

+ el ambiente **natural**, que implica buena ventilación, mobiliario adecuado y un local amplio;

+ el ambiente **psicosocial**, consecuencia de la interacción entre los elementos del grupo, así como de la forma en que es conducido.

- El **liderazgo distribuido** es la forma de “comando” democrático que se caracteriza por la participación de todos los miembros del grupo a través de sus ideas y opiniones.

- La **flexibilidad** permite la reorientación de los objetivos del grupo cuando se reconoce que éstos han sido definidos con niveles muy altos (o bajos) de logro, haciendo demasiado difícil (o fácil) su consecución.

- El **consenso** o acuerdo general hace posible la colaboración, la simpatía y las buenas relaciones, y evita, saludablemente, la siempre negativa formación de “bandos” o “camarillas”.

Respecto a las condiciones que debe reunir el juego para que tenga éxito como actividad educativa, podríamos seguir el ejemplo de Armas (1978:13s) y citar los consejos que sobre el tema aporta J. Quinteros:

El juego debe...

...**ir de acuerdo al desarrollo intelectual y físico del educando**, y, por tanto, no debería convertirse en una tarea o muy fácil o muy difícil. Ello también implica, por supuesto, tener en cuenta la edad, el sexo y la constitución física de los jugadores.

...**agradar y crear ambiente de alegría**, ya que es un alimento que asegura la salud mental.

...jugarse en un lugar que reúna **las mejores condiciones ambientales**.

...cuando corresponda, incluir un **material agradable** al educando.

...**repetirse varias veces** hasta obtener una respuesta positiva de los jugadores. No debería eliminarse un juego si a la primera vez no resulta agradable; otro caso sería si después de varios intentos la actividad de verdad no tiene éxito.

...**mantener los principios básicos de autonomía y libertad dirigida** y de respeto a la personalidad, valores y hábitos morales y culturales de los niños (de más está señalar que estos últimos requieren especial atención en el contexto multilingüe y pluricultural en que vivimos).



⁸ Tomada de Reynaud y Mainé (1975:21).

Una lista de elementos para tener presente antes de elegir un juego⁸.

- ✓ Número de jugadores.
- ✓ Edad y sexo.
- ✓ Estado de salud de los jugadores (niños sanos, débiles mentales o enfermos).
- ✓ Lugar (estado del terreno, conocimiento del mismo).
- ✓ Tiempo de que se dispone y duración del juego.
- ✓ Estación del año y condiciones climáticas (hay que estar alerta principalmente contra la lluvia).
- ✓ Atuendo de los niños (zapatos, vestidos...)
- ✓ Hábito a los juegos en general, y al que se pretende jugar en particular.
- ✓ Materiales que se necesitan.

¿Cómo se inician, desarrollan y finalizan los juegos educativos?

J. Lousseau (en Armas 1978:14s) nos proporciona una serie de consejos útiles que quizá queramos tener siempre presentes:

*** El programa del juego debe exponerse con toda claridad** para que los educandos comprendan perfectamente lo que tienen que hacer. Cuando sea preciso, se deben repetir varias veces los datos o las instrucciones, o bien, se harán algunos ensayos, o incluso el juego completo –aunque en este caso no tendrá validez, sino sólo será un ejemplo.

* **Todo juego debe estar sancionado con calificaciones precisas y justas.** El sistema de puntos que determina el nivel alcanzado por el jugador puede resultar muy eficaz y de ordinario es bastante fácil de calcular. Los puntos pueden ser positivos cuando sirven para medir los éxitos, y negativos cuando sólo sancionan los errores. Recordemos que el balance de estos puntos, es decir, de la clasificación de los principiantes, no debería ser más que la medida de sus talentos y de la energía que han invertido.

* Es muy importante habituar a los participantes a **jugar limpio**, a ser siempre honrados y sencillos, así como a evitar la brutalidad, las bravatas o los despliegues de vanidad. De hecho, por su rol socializador el juego puede convertirse en la escuela natural de la buena camaradería y la amistad.



Algunos juegos educativos.⁹

Conocimiento de los objetos.

¿Qué podría ser?

- + Un niño al frente.
- + Un objeto cualquiera.

+ Indicaciones: El niño que está al frente de la clase muestra el objeto escogido (como por ejemplo un lápiz), y pregunta para qué sirve. La respuesta natural del grupo consistirá en la utilidad más obvia de los objetos (“sirve para escribir”, dirán en el caso del lápiz). El niño “encargado”, guiado por el maestro, preguntará “sí, ¿pero para qué más?”. Los niños deben tratar de encontrar otros usos posibles, menos evidentes o más imaginativos (el lápiz puede servir para señalar, para hacer agujeros, para lanzar como una flecha, para detener el pelo, etc., etc., etc.).

+ Variación: El maestro puede también mostrar a los niños la foto de una persona y pedirles que digan quién puede ser, a qué oficio se dedica, cómo es su estilo de vida, etc. Hasta se podrían inventar juntos la historia de su vida.

⁹ Para la selección de los juegos que aparecen aquí se tomó como base la bibliografía que aparece en la sección correspondiente, aunque se han hecho las adaptaciones que se creyeran pertinentes.

Muestran y cuentan

+ Los niños traen de su casa algo (insista en que sea un objeto especial, original, poco común) al salón de clase y se habla de ello tratando de destacar la función del objeto, sus usos, cómo surgió, dónde puede conseguirse, su forma, su valor estético, los sentimientos que despierta en los niños -especialmente en el niño que lo trajo, quien, a su vez, debe explicar el por qué de su elección. Las primeras veces, el maestro guía la discusión, pero con la práctica los niños aprenden la técnica y pueden manejar la conversación.

Secuencias y asociaciones lógicas.

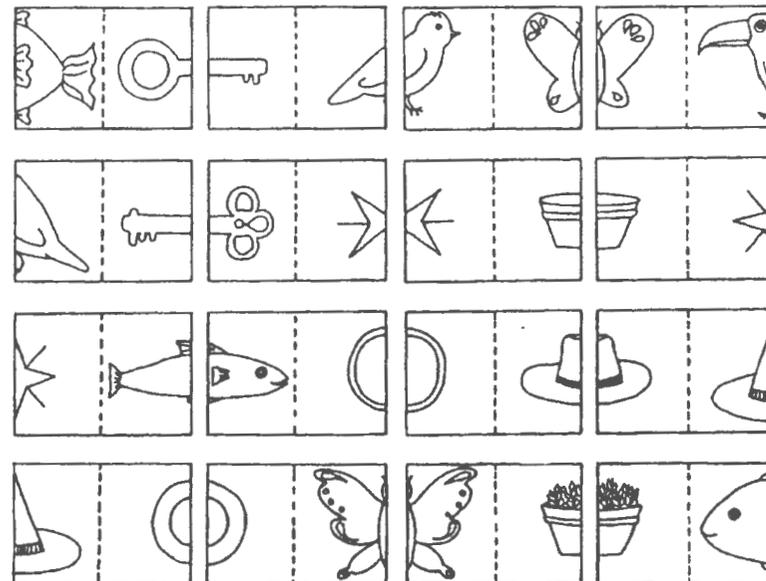
El orden hace la diferencia

+ Indicaciones: El maestro escribe una secuencia corta de elementos en la pizarra (como por ejemplo ABCD o 1234). Luego traza una raya debajo de ella e invita a los niños a que realicen **todos** los cambios de orden de los elementos que sean posibles. El número de posibilidades es matemáticamente determinable: para 3 elementos es 6 ($3 \times 2 \times 1$); para 4, 24 ($4 \times 3 \times 2 \times 1$); para 5, 120 ($5 \times 4 \times 3 \times 2 \times 1$); y así sucesivamente. En vez de letras o números, pueden utilizarse figuras geométricas u otro tipo de signos.

Dominó de figuras

+ A jugarse en grupos pequeños (3 ó 4 jugadores).

+ Indicaciones: Se reparten las fichas del dominó a cada equipo y se les pide que apareen las mitades de cada ficha con su correspondiente de otra ficha. El equipo que termine primero de juntar sus fichas gana. Hay muchos tipos de dominó que se pueden conseguir en el mercado; sin embargo, lo invitamos a que usted mismo construya los suyos propios con pedazos de cartón. La ventaja es que usted, mejor que nadie, conoce el tipo de objetos con los que el niño sostiene mayor contacto. A continuación se le sugiere un sencillo dominó de 16 fichas; pero usted puede utilizar, además de dibujos, palabras o frases. El objetivo es agudizar la capacidad asociativa de los niños.



Encontremos la forma

+ Equipos de dos o tres.

+ Indicaciones: Déle a cada equipo una hoja con símbolos –entre ellos grafemas¹⁰– colocados como se sugiere a continuación. Pídale que localizen en las filas las figuras de la columna. El equipo que termine primero sin ningún error, gana. Como en el dominó, se le sugiere crear sus propios juegos.

m	o	n	w	m	w	m
c	o	o	u	a	a	c
8	∞	o	∩	8	8	ε
e	6	r	e	e	w	a
s	z	s	z	6	a	3
r	r	f	n	u	∩	r
e	Δ	o	⊙	e	⊙	ε
q	q	q	3	q	q	⊙
n	u	c	h	r	n	d

¹⁰ Grafemas: letras.

Imaginación

La caminata

+ Se requiere de suficiente espacio.

+ Indicaciones: Los niños se ubican en un extremo del aula; si es un lugar abierto, deberán trazarse líneas que lo demarquen, y los niños se colocarán en una de ellas. Mientras el maestro les va sugiriendo un ambiente imaginario (el bosque, una calle, un río...), los jugadores caminan hasta el otro lado. Lo interesante del juego es reaccionar ante diferentes situaciones, obstáculos o condiciones climáticas. Para ello, las instrucciones deberán darse muy lentamente, de manera que cada niño tenga tiempo de responder a cada sugerencia, antes de la siguiente. Es importante saber dirigir a los jugadores para que se adapten al ambiente y no que escuchen las indicaciones como un fondo narrativo; la narración debe *experimentarse*, no simplemente escucharse.

+ Un ejemplo: Dice el maestro: “Caminen. Están en un campo y quieren ir de un extremo al otro. Comiencen a caminar lentamente. Delante de ustedes hay un gran charco; traten de cruzarlo sin mancharse. Tómense el tiempo que necesiten. Hay algunas flores: toquen una de ellas, miren su color, observen su forma, sientan su olor; si quieren, recojan algunas. Estamos por terminar la caminata. Trepén por

encima de ese cerco y estaremos todos del otro lado del campo.”

Hagamos un cuento

- + Niños en círculo. El maestro con ellos.
- + Una pelota pequeña.

+ Indicaciones: Uno por uno, los niños van agregando una oración, frase o una idea para formar un cuento. Durante su turno, los niños sostienen la pelota; tan pronto como terminan de hablar, pasan la pelota al vecino de la derecha, a quien corresponde el turno. Si los niños tienen dificultad para comenzar el juego, lo tendrá que iniciar usted mismo.

Con las palabras.

El barco de las letras

- + Formación en círculo, sentados.
- + Uno al centro, el “capitán” (al principio, el mismo maestro).
- + Se necesita una pelota (mejor si es pequeña).

+ Indicaciones: El “capitán” dice “De la mar ha venido un barco cargado de ... (dice una letra del alfabeto)”, y arroja la pelota a uno de los niños. Éste debe, *rápidamente*, decir una palabra que comience con la letra mencionada. Si tarda mucho en contestar, pierde, y le toca ser el “capitán”.

Vamos de compras

- + Formación en círculo, sentados o parados.
- + Uno al centro, el “comprador” (la primera vez, el mismo maestro).
- + Indicaciones: El comprador da vueltas alrededor del círculo; se detiene delante de un jugador y le dice –por ejemplo– “Voy a Cobán (el nombre de cualquier población, departamento o país), ¿qué puedo comprar?”. El jugador aludido debe contestar, sin que pase mucho tiempo, con el nombre de tres cosas que comiencen con la letra inicial del lugar mencionado (en el caso del ejemplo, podrían ser “caimitos, camotes, canela”). Si se confunde o tarda demasiado, le tocará ocupar el lugar del “comprador”.

Tarjeta de palabras

+ Indicaciones: El maestro hace un cuadro en la pizarra según el modelo que se presenta a continuación. El juego se trata de que entre todos se logre llenarlo completamente¹¹ con palabras cuya letra inicial sea la indicada en la primera columna y que se relacionen con la idea o circunstancia que se pide en la línea de arriba (plantas, verduras o frutas; animales; lugares; utensilios). Para ello, se pide a los niños que se ofrezcan voluntariamente para ir al pizarrón, uno por uno, a llenar los espacios. Se procurará llenar todos los espacios posibles, porque es de prever que no se podrán llenar absolutamente todos. Variante: pueden jugarlo en su cuaderno o en una hoja de papel.

Letra	Planta o verdura	Animal	Lugar	Utensilio
A				
B				
C				
D				
E				
F				
G				
H				
I				
J				
<i>(Todo el alfabeto)</i>				

¡Basta!

+ Puede jugar toda la clase junta; o bien, cuando los niños dominan bien las reglas, pueden jugar en grupos más reducidos (de 3 ó 4 integrantes).

+ Indicaciones: Se trata de establecer tres o más categorías (por ejemplo: fruta, ciudad, nombre, objeto). Se le pide a uno de los jugadores que, mentalmente, recorra el alfabeto de la “a” a la “z”; otro niño le interrumpirá diciendo “ya”. Aquél se detiene y dice la letra por la que iba; por ejemplo “m”. Todos rápidamente van a sus hojas con las categorías escritas en columnas y comienzan a escribir palabras que comiencen con esa letra, y que correspondan a la categoría indicada. El niño que termina primero dice “basta”. Como se le han asignado ciertos puntos a cada acierto, todos se detienen y suman sus puntos. Cuando se juega en grupos pequeños, pueden establecerse ciertas reglas especiales: si dos niños han escrito la misma palabra, ésta vale la mitad; si son tres los que la han escrito ya no vale nada...

Fruta	Ciudad	Nombre	Objeto	Puntos
mango	Mazatenango	Manuel	moneda	40
manzana	Madrid	María	mesa	40

¹¹ El maestro debe procurar intervenir en la actividad solamente cuando perciba que los alumnos manifiesten signos de extremada dificultad. Es de esperar que esta situación se dé principalmente con las letras “difíciles” del idioma en que se esté escribiendo (en castellano éstas pueden ser, sobre todo, la k, la ñ, la w, la x y la y; en Kaqchikel, la e, la q, la t', la w y la y).

Los pájaros tienen alas

+ El maestro frente a los alumnos.

+ Indicaciones: El maestro aludirá a un animal cualquiera, pero le adjuntará siempre el predicado "...tienen alas". Dirá, por ejemplo, "los patos tienen alas", o bien, "los sapos tienen alas". Los alumnos deberán mover los brazos, imitando el vuelo de las aves, *solamente* cuando se mencione un animal alado (aunque no vuele, como el chompipe o la gallina). El juego consiste en cultivar la atención a las palabras, por lo que el maestro procurará crear algo de confusión, por ejemplo, moviendo los brazos "estratégicamente" (así, los agitará de vez en vez cuando el animal mencionado no tenga alas, o no los agitará aunque el animal sí sea alado).

Conociendo al otro.

Saludo a ciegas

+ Dos niños a la vez.
+ Se necesita una venda.

+ Indicaciones: El niño A está con los ojos tapados. El niño B se pone de pie delante de él y le dice "hola ... (lo llama por su nombre); ¿quién soy?". El niño

A tiene tres oportunidades para adivinar quién lo saluda; cada oportunidad está precedida por la misma pregunta y saludo. El siguiente en taparse los ojos es el niño B; otro niño se colocará delante de él. Se recomienda este juego como una buena manera de aprender los nombres al comienzo del año escolar.

El espejo

+ Dos niños a la vez.

+ Indicaciones: Los niños se sientan uno frente al otro. Uno de ellos es el "espejo". El jugador delante del "espejo" deberá realizar –mediante mímica, de acuerdo a las indicaciones del maestro– una tarea específica (por ejemplo: vestirse, peinarse, cepillarse los dientes). Cuando se ha adquirido suficiente práctica, pueden incluirse más jugadores y representar escenas (la comida en familia, la siembra, un corte de pelo en la barbería...).

¿Qué estoy haciendo?

+ Un niño delante de la clase (la primera vez quizá convenga que sea el propio maestro).

+ Indicaciones: El jugador que está frente a los demás hace la mímica de una actividad sencilla (arar la tierra, llevar una tinaja sobre la cabeza, cortar café...). El grupo tratará de adivinar lo que se está imitando. Es importante que para nada se haga uso de palabras.

+ Indicaciones: Se trata de hacer pasar los diferentes objetos alrededor del círculo a una velocidad más o menos rápida. Después de cierto período de tiempo (que dé pauta para que se adquiriera alguna velocidad), se detienen los objetos. Ganan aquellos que no hayan dejado caer ningún objeto.

¿Qué estamos haciendo?

+ Un grupo de niños (4 ó 5) delante de la clase.

+ Indicaciones: Es una ampliación del anterior. Se pide, uno por uno, a los niños del grupo de “actores” que participe en (no que copie) la actividad que empezó a realizar el primero de ellos (si era la de trabajar la tierra –por ejemplo–, el primero arará, el segundo sembrará, el tercero desmontará...). Mientras tanto, el resto de la clase tratará de “descifrar” la escena que se representa.

En grupo

Brasas

+ Varios tipos de objetos menudos (almohadillas, pelotas pequeñas, trocitos de manera, piedras...).

+ Formación en círculo.

El ratón y el gato

+ Dos objetos; uno un poco más grande que el otro (sugerencias: pelotas de diferentes tamaños, o trozos de madera –no leños, por el peligro potencial que presentan).

+ Formación en círculo.

+ Indicaciones: Se hace pasar, de mano en mano, uno de los objetos (el “ratón”) seguido –no mucho después– por el otro (el “gato”). El objetivo es ver si el “gato” puede alcanzar al “ratón”. Puede introducirse otro objeto más (que podría llamarse “perro”, por ejemplo).

Cambiando números

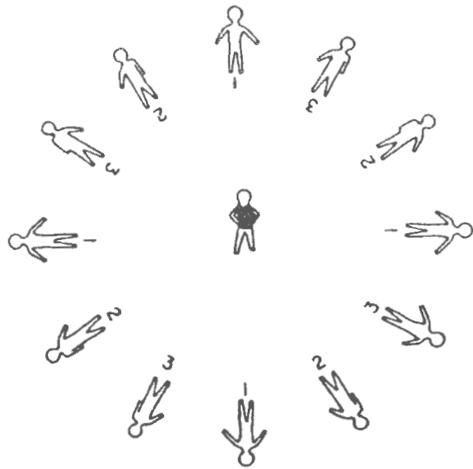
+ Juego en círculo.

+ Uno al centro.

+ Todos los niños se numeran del uno al tres, y se

marcan los lugares con el número respectivo (puede hacerse esto con yeso o con papeles).

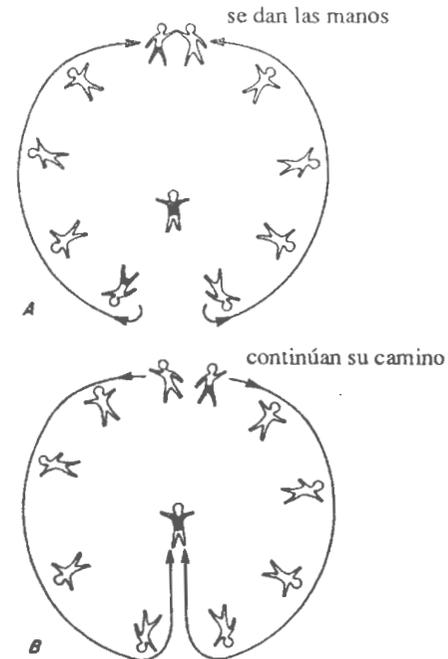
+ Indicaciones: el maestro dice “uno”; el “centro” y todos los número uno buscan un lugar... alguien no alcanzará lugar, y tendrá que quedarse al centro. El maestro dice “dos”, y “tres”, y la actividad se repite. También se puede decir “todos cambian”, y entonces todos los números buscarán un lugar. No hay problema en usar más números (“cuatro”, “cinco”...), con tal que no sean demasiados.



Cortar el pastel

+ Juego en círculo. Niños tomados de la mano.
+ Uno al centro (portador del “cuchillo”).

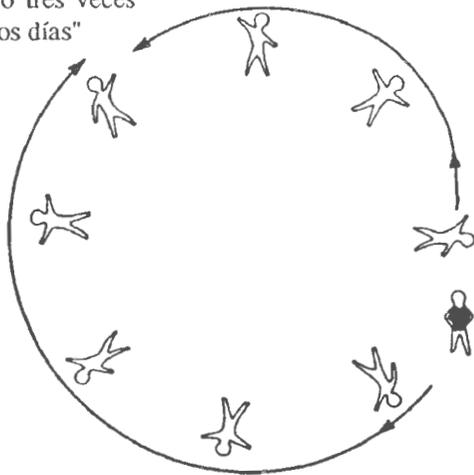
+ Indicaciones: El niño del centro junta las palmas de sus manos simulando un cuchillo, y dice “voy a cortar el pastel”; gentilmente, “corta” las manos agarradas de dos de sus compañeros, y regresa al centro. Los dos “pedazos partidos” corren en direcciones opuestas alrededor del círculo, deteniéndose a estrecharse las manos cuando se juntan. Continúan hacia sus puestos, hasta que llegan al centro a tocar el “cuchillo” (las manos del centro). El primero que lo toca es el nuevo centro. Los otros dos jugadores vuelven al círculo.



Buenos días

- + Juego en círculo.
- + Uno fuera del círculo.
- + Indicaciones: El niño que está fuera del círculo corre alrededor de éste hasta que escoge un compañero, a quien toca en el hombro. Ésta es una señal para que el “tocado” corra en la dirección contraria al otro. Cuando se encuentran, se detienen, y, estrechándose las manos tres veces, se dicen “buenos días, buenos días, buenos días”. Después, continúan corriendo hasta ocupar el lugar vacante, que ocupa quien llegue primero; el otro quedará fuera, y repetirá el juego.

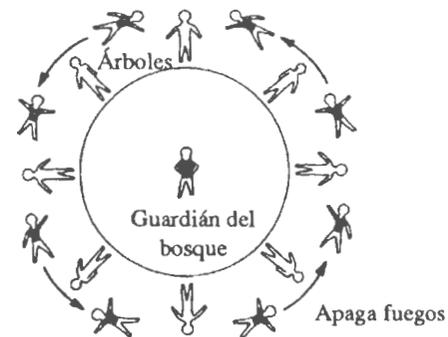
se dan la mano tres veces
diciendo “buenos días”



El guardián del bosque

- + Jugadores ordenados en doble círculo (el mismo número en el de adentro que en el de afuera).
- + Los del círculo de adentro son los “árboles del bosque”, están rígidos y miran hacia el centro.
- + Los del círculo de afuera son los “apagafuegos”; miran hacia su derecha.
- + El “guardián del bosque” está en el centro.

+ Indicaciones: El “guardián del bosque” grita continuamente “¡fuego en el bosque! ¡fuego en el bosque! ¡apáguenlo! ¡apáguenlo!” mientras aplaude con cierto vigor. Como respuesta a esta llamada, los “apagafuegos” corren alrededor del círculo; mientras tanto, el “guardián” se pone *delante* de un “árbol”, y, ya acomodado, deja de aplaudir. Ésta es la señal para que los “apagafuegos” dejen de correr y busquen ponerse *delante* de un “árbol”. El jugador que se queda sin “árbol” se convierte en el nuevo “guardián”. Los otros jugadores han cambiado posiciones y roles (los del círculo interior son los nuevos “árboles”), y el juego se puede iniciar de nuevo.

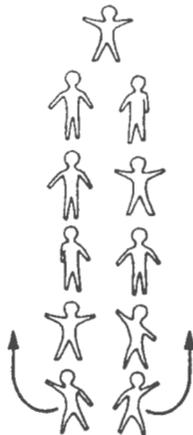


La cola a la cabeza

+ Juego en doble fila formada por parejas viendo hacia el frente.

+ Un jugador, “la cabeza”, está hasta adelante, solo, de espaldas al grupo.

+ Indicaciones: La “cabeza” grita “la cola a la cabeza”, sin voltear a ver para nada. La última pareja se separa y corre hacia adelante, el de la izquierda por la izquierda, y el de la derecha por el otro lado. Al llegar al frente, intentan estrecharse las manos delante de la “cabeza”, cuidándose de que éste pueda tocar a ninguno de los dos. Si la “cabeza” toca a alguno, éste se convierte en su pareja, y el otro jugador es la nueva “cabeza”.



La silla vacía

+ Niños dispuestos en círculo, sentados en sillas. Una silla permanece vacía.

+ Un niño al centro (será el “centro”).

+ Indicaciones: Cuando el “centro” dice “muévanse a la derecha”, todos se cambiarán de silla ocupando la que está vacía. El “centro” procura conseguir lugar, y el jugador que se quede de pie será el nuevo “centro”, y ordenará el movimiento hacia la derecha o hacia la izquierda. Un cambio frecuente añade mucho interés al juego.



Jardín de flores

+ Uno al centro (el “jardinero”).

+ Niños sentados, formando un círculo (el “jardín”), aunque divididos en cuatro grupos de igual número de integrantes.

+ Los grupos tendrán nombres de flores (por ejemplo: “claveles”, “geranios”, “chatías”, “rosas”).

+ Indicaciones: El maestro se coloca en el centro y, haciendo las del “jardinero”, dice –por ejemplo– “me gustan los claveles”. El grupo de ese nombre se pone de pie, y cada jugador debe dar una vuelta sobre sí mismo. El maestro nombra las cuatro flores escogidas, y la operación se repite cada vez. Después, dice el maestro –por ejemplo– “no me gustan los claveles, los cambio por geranios”; éstos deben intercambiar lugares, pero el “jardinero” procurará conseguir un asiento. El alumno que se quede de pie se convertirá en el nuevo “jardinero” e imitará las órdenes del maestro.



El correo

- + Para grupos no muy grandes.
- + Formación en círculo, sentados en sillas.
- + Cada jugador lleva el nombre de un pueblo (es preferible echar mano de localidades conocidas; aunque también pueden utilizarse nombres de países).
- + Uno al centro, el “correo” (la primera vez, el mismo maestro, para dar el ejemplo).

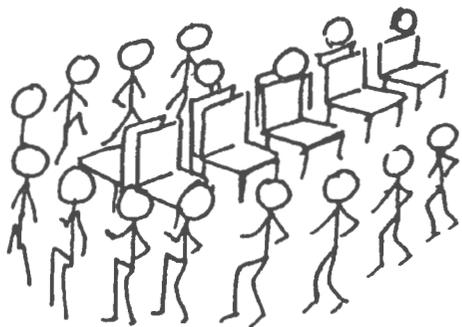
+ Indicaciones: El “correo” dice –por ejemplo– “quiero mandar una carta de Chimaltenango a Comalapa”; los jugadores de esos nombres tratan de intercambiar lugares, pero el “correo” se sienta en una de las sillas libres. El jugador que queda de pie se convierte en el nuevo “correo” (el antiguo toma el nombre de éste). De vez en cuando, el “correo” puede también decir “entrega inmediata”, en cuyo caso todos procurarán cambiar de lugar –incluido, por supuesto, él mismo.

El cazador

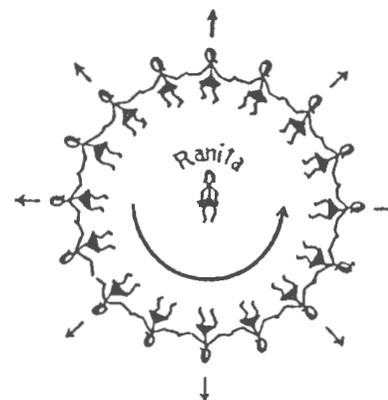
- + Para grupos no muy grandes.
- + Dos filas de igual número de sillas dispuestas respaldo con respaldo.
- + El número de jugadores corresponderá al de sillas más uno.
- + El jugador sin silla será el “cazador”.
- + Los jugadores sentados responderán al nombre de un tipo distinto de animal.

+ Indicaciones: Al inicio, todos los “animales” están sentados, menos el “cazador”. Éste da vueltas alrededor de las sillas llamando a los “animales” por su nombre. Los “animales” nombrados se pondrán de pie y seguirán al “cazador” formando una fila. Cuando el “cazador” grite “¡peligro!”, todos tratarán

de encontrar asiento, también el “cazador”. El jugador que se quede sin asiento será el nuevo “cazador” (el antiguo tomará un nombre de animal) y continuará el juego.



calentura”. Empieza de nuevo la ronda, vuelve a detenerse y repite la pregunta. La “rana” responde: “¡Engusanada!”. Ésta es la señal para que se disperse el círculo, tratando de evitar que la “rana” coja a algún jugador que ocupe su puesto.



La ranita (juego tradicional guatemalteco)

- + Formación en círculo, tomados de la mano.
- + Uno en el centro (la “ranita”).

+ Indicaciones: Los niños caminan hacia su derecha, haciendo, alternativamente, grande y pequeño el círculo. Se mueven rítmicamente, cantando: *Vamos a la vuelta del toro torojil a ver a la rana comiendo perejil. La rana no está aquí, estará en su vergel, cortando una rosa, sembrando un clavel.*¹² Al terminar la tonada, se detiene la rueda y preguntan a la rana: “¿Cómo amaneció la ranita?”; a lo que la “rana” contesta: “Enferma”. La rueda reinicia su movimiento y su canto, hasta volver a preguntar lo mismo. Esta vez, responde la “rana”: “Con

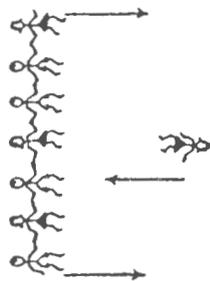
Matatero tero lá (juego tradicional guatemalteco)

- + Formación en fila, tomados de las manos.
 - + Uno frente a la fila (varón).
- + Indicaciones: El jugador solitario camina en dirección a la fila, cantando *Buenos días mi señorío, matatero tero lá*¹³. La fila contesta (yendo hacia el que está solo, quien camina de retroceso): *¿Qué quería mi señorío, matatero tero lá?* El niño responde (mismos movimientos): *Yo quería una de sus hijas, matatero tero la.* Canta la fila (mismos movimientos): *¿Cuál de todas quería usted, matatero tero lá?*

¹² Por ser una tonada tradicional guatemalteca no creemos necesario incluir aquí la notación musical.

¹³ Ver nota anterior.

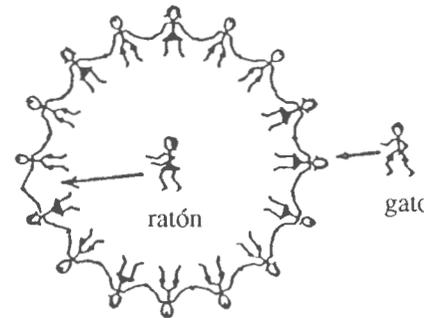
Canta el niño (mismos movimientos): *Yo quería a fulanita* (dice el nombre de una de sus compañeras). Canta la fila (mismos movimientos): *¿Y qué oficio le pondremos, matatero tero lá?* Canta el niño (mismos movimientos): *Le pondremos lavatrastos, matatero tero lá.* Canta la fila (mismos movimientos): *Ese oficio no me agrada, matatero tero lá.* Canta el niño (mismos movimientos): *Le pondremos hija del rey, matatero tero lá.* Canta la fila (mismos movimientos): *Pues allí la tiene usted a las órdenes de usted.* La niña se queda con el que la solicitó, y se vuelve a empezar hasta que ya no hayan niñas o hasta que hayan señales de cansancio.



El gato y el ratón

- + Formación en círculo, tomados de la mano.
- + Uno al centro (el “ratón”); otro fuera de la rueda (el “gato”).
- + Indicaciones: El “gato” pregunta al “ratón”: “¿Ratón, ratón, qué estás haciendo allí?”. A lo que

el “ratón” contesta: “Comiendo jamón y queso”. Dice el “gato”: “¿No me das?”. Responde el “ratón”: “¡No te doy!”; inmediatamente, sale del círculo corriendo. El “gato” lo persigue alrededor de la rueda. Cuando quiere esconderse, el “ratón” puede reingresar al círculo; los compañeros lo dejan pasar subiendo los brazos. Si el “gato” intenta penetrar, los de la rueda le cierran el paso negándose a subir los brazos. El juego termina cuando el “gato” alcanza al “ratón”, o cuando el cansancio se haga evidente. Para dar oportunidad a más jugadores, cambie a los protagonistas de cuando en cuando.



Relevos en círculo

- + Equipos de cinco o seis, formados en círculos.
- + Un pañuelo por grupo.
- + Indicaciones: Los jugadores de cada equipo se numeran. A cada “uno” se le da un pañuelo. Con la señal (un aplauso, por ejemplo) los “unos” salen

corriendo por fuera del círculo de su equipo y hacia la derecha hasta completar la vuelta. Una vez en su lugar, entregan los pañuelos a los “dos”, quienes repiten la operación y pasan el pañuelo a los “tres”. De esta forma, el juego continúa hasta que cada uno de los jugadores ha corrido con el pañuelo. El equipo que termina primero es el ganador.

Tenta en cadena

- + Jugadores dispersos.
- + Uno de ellos “la lleva” (debe pedirse un voluntario).

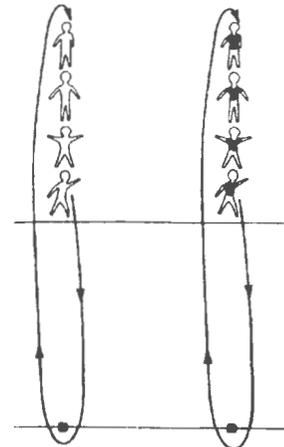
- + Indicaciones: Principia como el tradicional juego de tenta guatemalteco, con la diferencia que cuando el que “la lleva” consigue tocar a otro jugador, los dos se cogen de la mano y corren para tocar a otro. Éste se ha de unir a la cadena al final de la misma. Nadie se puede soltar de la cadena. Pueden tocar tanto el primero como el último jugador de la cadena. El juego trata de ver si todos los niños van a formar la cadena, o si hay algunos tan ágiles que siempre se le escapan.

En equipos.

Tocando pelo

- + Dos equipos (o más, pero no muchos) de igual número de integrantes, formados en fila detrás de una “línea de arranque”.
- + Hay una “línea de meta”, que puede llamarse simplemente “pelo”.

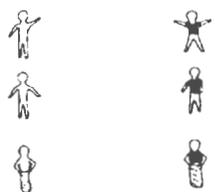
- + Indicaciones: El primer jugador de cada equipo corre hacia el “pelo”, lo toca y regresa, estrecha la mano del siguiente jugador, y se va al final de la fila. El segundo jugador empieza a correr hacia el “pelo” cuando ha estrechado la mano del anterior. Se repite la operación hasta que hayan tocado “pelo” todos los jugadores del equipo. El equipo al que primero se le “terminan” sus jugadores es el que gana. Puede agregarse dificultad haciendo que pasen dos o tres veces a tocar “pelo”.



Carrera de encostados

- + Se necesita un costal por equipo.
- + Formación en fila; cada equipo dividido en dos, con alguna distancia de por medio (dependiendo la edad, de 5 a 10 metros).

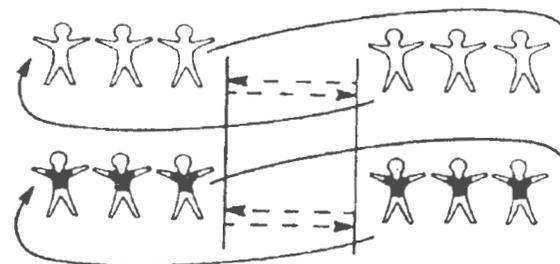
+ Indicaciones: Al primer miembro de cada equipo se le provee de un costal, que mantiene en sus manos hasta que se dé la señal de comenzar. Con ésta, mete sus dos pies dentro del costal y salta hasta alcanzar al compañero que tiene enfrente; sale del costal y se lo da a aquél, quien, metiéndose dentro de él, inicia el regreso, también saltando. La acción se repite hasta que el equipo ha regresado a su *posición original*. Por supuesto, el que termina primero gana.



Devolviendo la pelota

- + Dos o más equipos (no demasiados). Mismo número de pelotas.
- + Formación en fila; cada equipo dividido en dos, con alguna distancia de por medio (de 5 a 10 metros, dependiendo de la edad de los jugadores).

+ Indicaciones: El primer jugador de una de las mitades del equipo hace rodar, rebota o arroja su pelota al compañero que está enfrente; de inmediato, pasará a formarse a la cola de la mitad opuesta. El jugador que recibe la bola la regresa y corre a la cola de la fila de enfrente. El juego continúa hasta que cada jugador regresa a ocupar su *posición original* (es decir, después de que ha pasado la bola dos veces). El primer equipo en lograr su formación inicial gana.

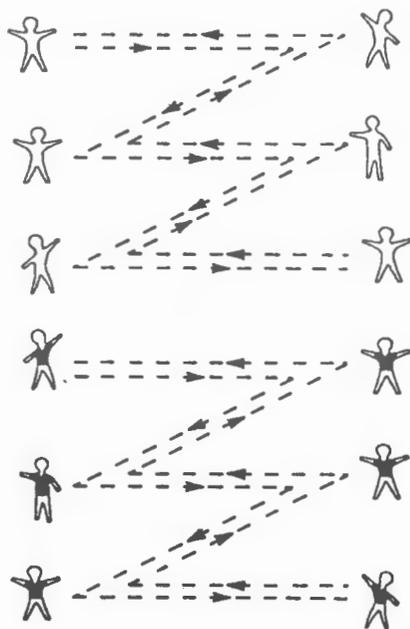


Zigzag con pelota

+ Equipos divididos por mitad, una enfrente de la otra con alguna distancia (2 ó 3 metros) de por medio.

+ Una pelota por equipo.

+ Indicaciones: La pelota comienza en un extremo y sigue un curso de zigzag por las dos líneas del equipo. Cuando la bola llega al otro extremo, el último jugador la retorna, iniciando un zigzag de regreso hasta donde empezó. Gana el equipo que termine primero el circuito.



Tocando pelo con pelota

+ Mismos requerimientos que el anterior. Dos pelotas (o más, dependiendo del número de equipos).

+ Indicaciones: El primer jugador de cada equipo va a tocar "pelo" con la pelota. Desde allí, arrojará ésta al siguiente jugador, y volverá a ponerse en fila.



Bibliografía

Para seguir leyendo...

...sobre el juego infantil:

Bandet, J. (1972).

El niño y sus juguetes.

Madrid: Narcea.

Bayle, G. (1969).

El juguete en la vida del niño.

Barcelona: Arimany.

Glutton, P. (1976).

El juego de los niños.

Barcelona: Nova Terra.

Gómez, P. (1976).

Juegos y educación física.

Madrid: Altea.

Lagrange, G. (1976).

Educación psicomotriz. Guía práctica para niños de 4 a 14 años.

Barcelona: Fontanella.

Martín, A. (1976).

El mundo del juguete. Cómo elegir.

La Coruña: Adara.

Roberts, D. (1976).

Juegos y curiosidades.

Bilbao: Fher.

...de y sobre Piaget:

(1978)

Adaptación vital y psicología de la inteligencia.

Madrid: Siglo XXI.

(1978)

La representación del mundo en el niño.

Madrid: Morata.

(1977)

Psicología del niño.

Madrid: Morata.

(1969)

El nacimiento de la inteligencia en el niño.

Madrid: Aguilar.

(1969)

Psicología y pedagogía.

Barcelona: Ariel.

y otros (1970)

Los procesos de adaptación.

Buenos Aires: Proteo.

Curchil, E. (1968).

Los descubrimientos de Piaget y el maestro.

Buenos Aires: Paidós.

Danna, I. (1973).

El nacimiento de la inteligencia: la teoría de Piaget.

Buenos Aires.

Flavell, J.H. (1974).

La psicología evolutiva de Jean Piaget.

Buenos Aires: Paidós.

Ginsburg, H. (1977).

Piaget y la teoría del desarrollo intelectual.

Madrid: Castillo.

Pedrosa, C. (1976).

La psicología evolutiva.

Madrid: Marova.

Phillips, J. (1978).

Los orígenes del intelecto según Piaget.

Barcelona: Fontanella.

Fuentes del manual.

Para la teoría:

Doron, R. "El juego en el niño".

En Gratiot-Alphandéry, H. y Zazzo, R. (1973).

Tratado de psicología del niño. Tomo 3.

Madrid: Morata.

Furth, H. y Wachs, H. (1981).

La teoría de Piaget en la práctica.

Buenos Aires: Kapelusz.

Garvey, C. (1978).
El juego infantil.
Madrid: Morata.

Leif, J. y Brunelle, L. (1978).
La verdadera naturaleza del juego.
Buenos Aires: Kapelusz.

Moor, P. (1977).
El juego en la educación.
Barcelona: Herder.

Rüssel, A. (1985).
El juego de los niños. Fundamentos de una teoría psicológica.
Barcelona: Herder.

Para la antología de juegos:

Agallo, A. (1986).
Dinámica de grupos.
Guatemala: Piedra Santa.

Anderson, M., Elliot, M. y La Berge, J. (1966).
Play with a purpose. Elementary school physical education.
Nueva York: Harper & Row.

Furth, H. y Wachs, H. (1981).
La teoría de Piaget en la práctica.
Buenos Aires: Kapelusz.

Jo, W. y Taylor, M. (1985).
Cómo desarrollar las aptitudes psico-lingüísticas.
Barcelona: Martínez Roca.

Lemus, M., Cobar, N., de Mencos, B. y Godoy, E. (1961).
Juegos educativos y tradicionales de Guatemala.
Guatemala: Ministerio de Educación.

Peláez, L. (1991).
Hablemos sobre la escuela y el idioma.
Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Reynaud, T. y Mainé, M-C. (1975).
Juegos para campo y bosque.
Barcelona: Villamala.

Universidad Rafael Landívar (1990).
Vamos a la vuelta...
Guatemala: Universidad Rafael Landívar.



La elaboración e impresión de este manual han sido posibles gracias al apoyo financiero del gobierno de los Estados Unidos de América, a través de la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID).