



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas

La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo



**Gonzalo Jover Olmeda
Laura Camas Garrido
Prado Martin-Ondarza Santos
Silvia Sánchez-Serrano**

Madrid, 2018
www.ucm.es/ccpe

ÍNDICE

I

La investigación acerca del juego en la infancia

Introducción.....	3
1.1.- El desafío de la conceptualización del juego infantil	6
1.2.- Enfoques y perspectivas sobre el juego infantil	6
1.3.- Juego y desarrollo humano en la infancia	8
1.4.- Clasificaciones de los tipos juego	10
1.5.- El juego y las habilidades <i>change-making</i>	12
1.6.- Las oportunidades de juego	24
1.7.- Desafío, riesgo y seguridad en la actividad lúdica	33

II

Voces infantiles

2.1.- Dimensiones de la experiencia de juego.....	38
A. El tiempo.....	38
B. El espacio	42
C. La compañía.....	50
2.2.- Los juegos preferidos.....	57
2.3.- El ejercicio de las destrezas de cambio social en el juego.....	60
A. Cooperación y empatía.....	60
B. Creatividad	69
Conclusiones.....	73
Referencias bibliográficas	79

Introducción

El juego es considerado una de las actividades omnipresentes en el ser humano. Al mismo tiempo, el juego es comúnmente conocido por ser la principal actividad que caracteriza la infancia, pues supone una manera espontánea y natural de aproximación a la realidad (Lancy, 2014) y, en definitiva, un modo de socialización con la cultura. Vivir la infancia consiste en tener la capacidad de jugar, pues el juego permite simbolizar o, lo que es lo mismo, crear realidades que no tienen por qué manifestarse físicamente, pero que al mismo tiempo se encuentran presentes y latentes.

El juego es un elemento imprescindible del crecimiento infantil, y está comprobado que el mismo estimula la capacidad mental de los niños y las niñas. A los estudios clásicos de Piaget, Vygotsky o Bruner, se han ido sumando en las últimas décadas los de otros investigadores que muestran la relevancia del juego en el desarrollo físico, social, intelectual y afectivo durante la infancia (Linaza, 2013). El juego proporciona ocasión para el esfuerzo, la inventiva, la imaginación, el ensayo, la estrategia. A través del juego, los niños y las niñas se inician en el entorno que les rodea, adoptan ese entorno y aprenden sus valores. Jugar les ayuda a respetar ciertas normas, a coordinar acciones, a confrontar intereses, formando la base de la convivencia, e incluso una iniciación en los valores de una vida democrática (Jover, Prieto y Sánchez-Serrano, 2017).

Por su presencia en distintos escenarios históricos y culturales, se han realizado diversos estudios que evidencian diferencias y similitudes entre las formas de juego infantil de diversas culturas (Whitebread y Basilio, 2013). Las variaciones en las actitudes hacia el juego existentes entre las culturas y las subculturas, se explican en función de los valores culturales sobre la infancia, el género y las relaciones con el mundo (Whitebread, Basilio, Kovalja, y Verma, 2012). Pero, con independencia de la cultura en la que crezcan, resulta indudable que todos los niños y niñas, se encuentran involucrados en dinámicas lúdicas. Es un patrón universal.

El objetivo de este estudio es analizar la contribución del juego al desarrollo de las “changemaking skills”, es decir habilidades para ser un agente de cambio, o lo que es lo mismo, una persona capaz de generar cambios sistémicos que resuelvan los grandes problemas que vivimos como sociedad: la pobreza, el cambio climático, el hambre, etc. El desarrollo de dichas habilidades (la creatividad, la empatía, la resolución de conflictos, la cooperación y el pensamiento lateral) es fundamental para convertirse en un ciudadano autónomo y responsable, consciente de los desafíos sociales, con confianza en su capacidad para transformar positivamente el mundo en el que vive y capaz de

desarrollarse plenamente en un mundo complejo que se transforma cada vez más rápido.

Para ello, utilizaremos una doble vía de aproximación. En la primera parte, haremos un recorrido por los resultados de la investigación más reciente acerca del juego infantil. Abordaremos su conceptualización, enfoques, perspectivas y clasificación; la influencia del juego en el desarrollo infantil y en las habilidades *change-making*; la importancia de las oportunidades de juego y las cuestiones relacionadas con el riesgo y seguridad. La segunda parte del informe recoge la voz de los niños y las niñas, a través de un amplio trabajo de campo realizado durante los dos últimos años con el uso de diversas estrategias metodológicas, y en el que han participado 1242 chicos y chicas entre 3 y 12 años de diversos puntos de nuestra geografía. Se analizará su experiencia con respecto a las tres dimensiones principales de la actividad lúdica: el tiempo, el espacio y la compañía; sus preferencias en cuanto al juego; y sus recursos a la hora de poner en práctica al jugar algunas de las habilidades asociadas al cambio social activo. Para finalizar, presentaremos las principales conclusiones del estudio.

I

LA INVESTIGACIÓN ACERCA DEL JUEGO EN LA INFANCIA

1.1- El desafío de la conceptualización del juego infantil

¿A qué nos referimos cuando hablamos de juego? ¿Qué es el juego? No existe una definición simple para un fenómeno tan resbaladizo como el juego. Muchos investigadores de distintas disciplinas han reflexionado en torno a la dificultad de su definición, descripción y explicación. Por su naturaleza polifacética e interdisciplinar, los intentos de conceptualización del juego nunca han sido suficientes. Un ejercicio que algunos expertos, como Brian Sutton-Smith, describen como inútil pues, cuanto más creemos aproximarnos a su naturaleza más lejos estamos de describirla. Ante a su complejidad y ambigüedad, existen diversas investigaciones que aceptan el desafío que conlleva el intento de conceptualización de la actividad lúdica, dando lugar a la proliferación de perspectivas desde distintas disciplinas. Las investigaciones del profesor Gordon M. Burghardt, de la Universidad de Tennessee, han explorado lo que podrían ser cinco criterios de identificación de la actividad lúdica para cualquier especie y contexto, entre ellas se encuentran: 1) la carencia de una funcionalidad; 2) la espontaneidad, voluntariedad, placidez y gratificación; 3) la simulación de comportamientos; 4) la repetición aproximadamente similar y 5) la presencia de salud y bienestar integral para su desempeño (Burghardt, 2011).

Dado que este trabajo se centra en el estudio del juego infantil, resulta preciso puntualizar algunas particularidades sobre el juego humano y, en concreto, sobre el juego infantil. Una definición que podría ser considerada como clásica entre las investigaciones sobre juego es la propuesta por el historiador Johann Huizinga. En su obra conocida obra *Homo Ludens* (1938) afirma que el juego es una actividad libre, realizada dentro de unos límites espaciales y temporales, situada conscientemente fuera de la vida normal, considerada “no seria”, de la cual no se obtiene ninguna ganancia y cuya intensidad absorbe por completo a todo aquel que la desempeña (Huizinga, 1950). En definitiva, la definición que aportó Huizinga sobre el juego señaló tres cuestiones esenciales para la comprensión de un fenómeno tan complejo como el juego: por un lado, la idea de que el juego es una actividad que parte de la voluntad, pues es considerada una actividad libre; por otro, la necesidad de que sea una actividad autodirigida por los niños y niñas, pues no persigue otro fin que el de jugar (el juego es un fin en sí mismo); finalmente, y muy relacionado con la libertad de elección, la caracterización del juego infantil como una actividad intrínsecamente motivada.

1.2.- Enfoques y perspectivas sobre el juego infantil

Debido a la complejidad que encierra el fenómeno del juego, a lo largo de la historia humana, son muchas las disciplinas que han destinado grandes esfuerzos a la

caracterización y conceptualización de la actividad lúdica. Es, por ello, por lo que no resulta extraño que en las últimas décadas nuevas disciplinas se hayan sumado a su indagación y exploración. Como consecuencia, nuevos enfoques discursivos han proliferado en la literatura académica. Así, hoy día es común encontrar investigaciones realizadas desde la historia, la antropología, la pedagogía, la sociología, la psicología, la psicoterapia, y la neurociencia.

Esta proliferación de enfoques de estudio sobre el juego infantil puede verse reflejada en trabajos como *The Handbook of the study of play*, editado hace poco por James E. Johnson, Scott G. Eberle, Thomas S. Henricks y David Kuschner (Johnson *et al.*, 2015). El libro pretende ser un compendio de las investigaciones que, en su conjunto, relatan un estado de la cuestión acerca del fenómeno del juego infantil. En concreto, en las dos primeras secciones del libro se recogen las diferentes áreas de conocimiento que se han adentrado en el estudio del juego y los enfoques que han predominado en cada una de ellas.

En el estudio del juego, la oposición entre este y trabajo ha protagonizado gran parte de los debates filosóficos que, en ocasiones, siguen estando presentes en los discursos educativos modernos. Cabría preguntarse, ¿de dónde viene este dualismo sobre la actividad humana? El debate hunde sus raíces en la Grecia antigua. En la cultura griega, la palabra que se utilizaba para denominar al juego (*paizein*) resultaba ser la combinación de *paidí*, cuyo significado era niño y *paideia* que hacía referencia a educación o entrenamiento (D'Angour, 2013). La relación entre juego, infancia y aprendizaje fue captada por Platón, quien reconoció el valor del juego en la forma en la que los niños se desarrollan como los adultos (D'Angour, 2013). En la antigua Grecia el disfrute del juego se encontraba en el tiempo dedicado al ocio; deportes, paseos, música, teatros, cenas y baños. La participación en estas actividades resultaba ser un privilegio que sólo los ciudadanos tenían la ocasión de disfrutar, de esta manera, el trabajo en sí era una actividad desempeñada única y exclusivamente por los esclavos. Así, Aristóteles fue el primero en oponer los términos de juego y trabajo. Sin embargo, esta explicación binaria de la actividad humana ha traído grandes dificultades en los debates sobre la infancia, lo que, a su vez, ha condicionado el lugar y el sentido del juego infantil en la investigación de las ciencias sociales y, en concreto, de la educación.

Posteriormente, las teorías sobre el desarrollo humano propuestas en su mayoría por las investigaciones de corte psicológico, plantearon la superación del dualismo de la actividad humana a través de la alineación entre el juego y el trabajo. Autores como Piaget, Vygotsky y Bruner, se alejaron de la perspectiva biologicista y articularon un enfoque del juego con énfasis en sus repercusiones cognitivas, terapéuticas y en el

aprendizaje de los niños y niñas (Linaza, 2013). Los teóricos del desarrollo humano infantil suelen defender la tesis de que el trabajo de cualquier niño o niña consiste en jugar y, en consecuencia, juego, desarrollo y aprendizaje se encuentran intrínsecamente conectados. En este tipo de estudios se aborda la presencia del juego en la educación infantil y el aprendizaje que promueve en los tiempos de recreo, o las dedicadas a la relación del juego con la música y el teatro.

El interés actual por el estudio del juego presenta una vitalidad que abre nuevos desafíos a la investigación en aspectos como la contribución del juego al aprendizaje de la lecto-escritura, el diseño de los espacios de juego de los niños, la presencia de las discusiones en el juego, la relación entre el juego y el bienestar, así como las recientes aportaciones de la neurobiología. Si bien existe una gran discusión en torno a la investigación sobre juego infantil (Burghardt, 2011), los investigadores y los profesionales de la educación coinciden en la relevancia y el valor del juego como factor individual y grupal del desarrollo y de la construcción de la identidad de los individuos y la cultura.

1.3.- Juego y desarrollo humano en la infancia

¿Cuáles son los efectos del juego en el desarrollo infantil? (Power, 2000) o ¿cuál es el rol del juego en el desarrollo humano? (Pellegrini, 2009) son algunas de las preguntas en las que se centra la investigación actual sobre el juego. El tipo de estudios que se ocupan de la relación entre el juego y el desarrollo infantil, así como los distintos enfoques desde los que se han venido realizando, son muy variados, y cada vez son más las investigaciones que intentan explorar esta relación desde nuevas perspectivas.

Las interpretaciones evolucionistas sobre el juego han asumido que, de una forma explícita o implícita, la actividad lúdica resulta ser un elemento clave en los procesos evolutivos de las especies. En 1975 Wilson señaló la actividad lúdica como una de las cinco áreas de comportamiento animal que posee un valor adaptativo. De la misma manera, considera el juego como uno de los temas esenciales para la comprensión del desarrollo humano, coincidiendo con las aportaciones de Jerome Bruner (Bruner, 1972).

Los principales enfoques desde donde los investigadores se aproximan al juego infantil en el siglo XXI, se encuentran profundamente conectados con las aportaciones que realizaron los teóricos del desarrollo humano: Freud, Piaget y Vygotsky (Linaza, 2013). Si bien todas las investigaciones sobre la actividad lúdica y el desarrollo humano del último siglo coinciden en la búsqueda de conexión conceptual, existen diversos enfoques que, desde distintos postulados, asignan al juego un papel distinto en el desarrollo y, en consecuencia, determinan distintas finalidades del juego en la vida de los sujetos infantiles. Así, en relación con el desarrollo infantil, el juego ha sido

interpretado como actividad terapéutica (Freud, 1962), como un elemento crucial en la asimilación y en las estructuras de conocimiento del individuo (Piaget, 1962) y como representación simbólica que permite a los sujetos lúdicos interpretar el significado de la experiencia en el mundo social (Vygotski 1967).

Desde la perspectiva del desarrollo humano, la principal característica que representa el juego se encuentra en la flexibilidad del comportamiento durante la actividad lúdica (Pellegrini, 2009). Es por ello por lo que no resulta extraño que las teorías evolutivas del desarrollo hayan defendido el juego como una actividad potencialmente flexible que favorece la simulación y la práctica de habilidades sociales que aspiran a ser utilizadas en un futuro próximo en distintos escenarios (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978). En este sentido, y como ha postulado Fagen (2011) estas aproximaciones al juego como potenciador de la flexibilidad comportamental, reconocen por un lado la capacidad del ser humano para optimizar adaptaciones a las circunstancias actuales y, por otro, paralelamente, nutren a los seres humanos en su capacidad de ofrecer comportamientos flexibles ante situaciones inusuales o cuyas circunstancias difieran de las conocidas y esperadas:

“...Estos puntos de vista reconocen que los individuos biológicos, incluidos los humanos, tienden a optimizar su adaptación a las circunstancias actuales, mientras que de alguna manera reúnen suficiente flexibilidad para adaptarse cuando esas circunstancias cambian.” (Fagen, 2011, p. 84).

Así, tomando como punto de partida la tesis de Oyama (2000) y Bateson y Martin (2000) que defiende que ni los genes ni el ambiente determinan el comportamiento humano, Fagen (2011) analiza el fenómeno del juego infantil en base a dos categorías sustanciales en las que analiza la musicalidad comunicativa y la geografía de los niños. En sus investigaciones ha sugerido la existencia de tres etapas en las que predominan distintos tipos de juego en función al periodo de desarrollo. La primera de las etapas es la infancia intermedia y corresponde al periodo de los 2-5 meses. Durante este periodo, los bebés de diversas culturas suelen entrar en interacciones que realizan con su cuidador similares a las de un baile o interpretación musical. Entre sus expresiones se suele incluir un ritmo único, el fraseo, la mirada, el sonido, la expresión facial, el movimiento y el contacto corporal. La segunda de las etapas recoge las edades desde los 9 a los 12 años. En este intervalo de tiempo, los niños y niñas comienzan a dominar gran parte de habilidades y se produce una expansión de lo que Fagen denomina como el universo evolutivo. Se va pasando así por diversas etapas, hasta que en la edad adulta las personas nos aproximamos hacia actividades lúdicas más relacionadas con la creatividad en las artes y las ciencias y, en definitiva, la búsqueda del ocio en sus

diversas formas de expresión (actividades artísticas, musicales, físicas, deportes, festivales, etc.). Si bien es cierto que cada etapa encierra diversos tipos de juego, cabe destacar la existencia de una progresión que parte de interacciones de juego más tangibles a dinámicas de juego más abstractas.

En definitiva, esta tipología de estudios sobre el desarrollo humano y el juego infantil pretenden realzar la importancia de la actividad lúdica tanto en el desarrollo saludable de los niños y las niñas como en su aprendizaje. Así, el juego ofrece excelentes oportunidades de aprendizaje orientadas hacia el desarrollo humano en distintas habilidades (sociales, emocionales, cognitivas, y físicas).

1.4.- Clasificaciones de los tipos juego

La literatura académica ha realizado diversos intentos de categorización y clasificación que han pretendido sistematizar y organizar las distintas formas de juego infantil existentes. Se podría decir que las clasificaciones más extendidas se han realizado principalmente desde las disciplinas de la historia y la psicología.

El estudio del juego desde enfoques históricos se ha desarrollado analizando la evolución conceptual del fenómeno a lo largo de distintas etapas. En este sentido, se pueden tomar como ejemplo algunas de las investigaciones realizadas por el teórico del juego Brian Sutton-Smith, quien en su obra *The Ambiguity of Play* (1997) estableció una clasificación de juegos que habían existido antes y después de la modernidad. Así, en los tiempos premodernos existían juegos: 1) competitivos, 2) juegos de azar, 3) absurdos y 4) fiestas comunales. De otro lado en épocas modernas los tipos de juego serían: 1) sobre imaginación, 2) un medio de auto-experimentación y descubrimiento y 3) progreso (como un medio de aprendizaje o de crecimiento).

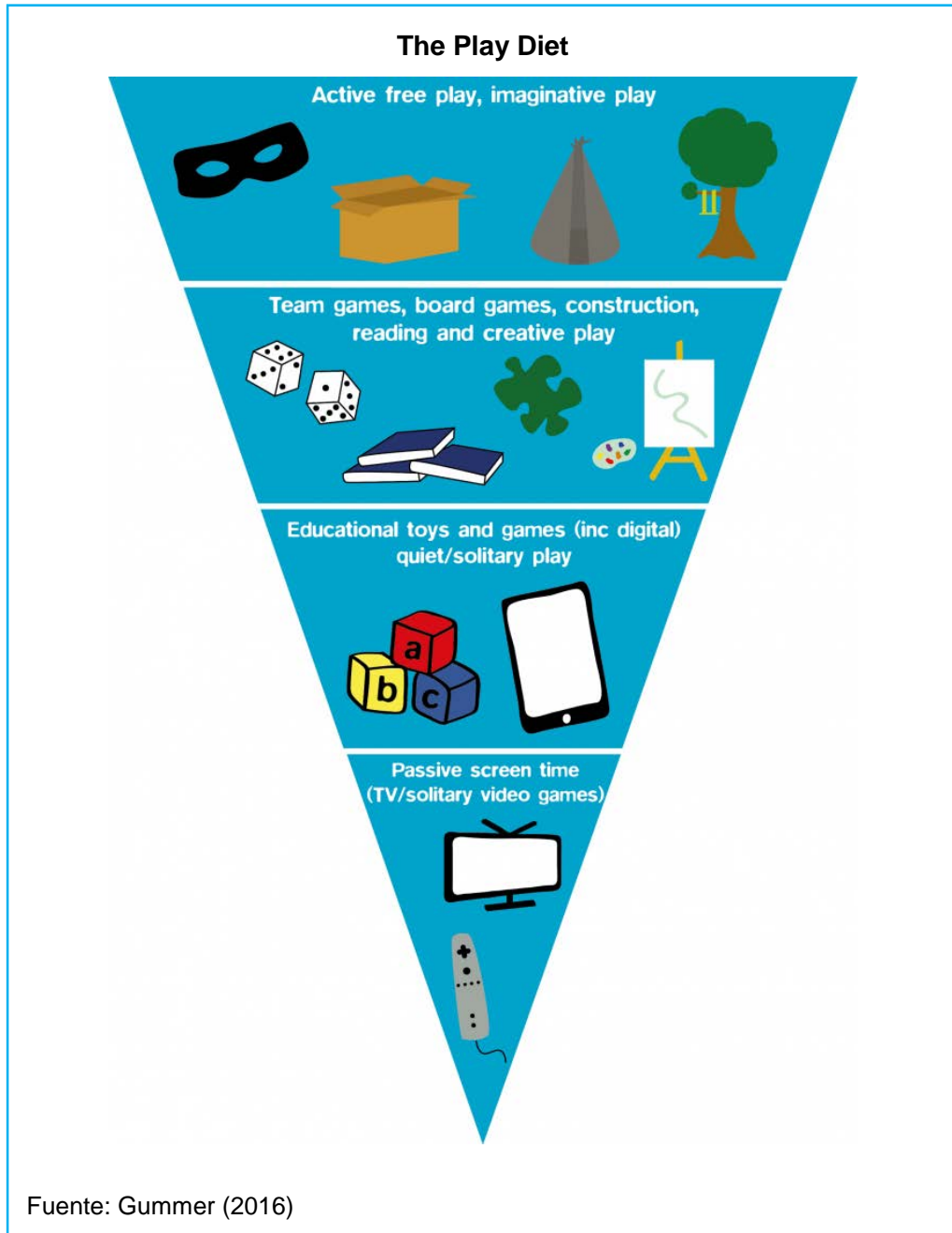
En lo que respecta a las clasificaciones provenientes de la psicología, existen un gran número de propuestas. La mayoría de las investigaciones psicológicas sobre los tipos de juego sugieren una relación directa entre el juego, el desarrollo evolutivo y el aprendizaje. Quizás una de las más destacables en los últimos años ha sido la propuesta por el profesor David Whitebread y su equipo de la Universidad de Cambridge, quienes han llegado a identificar hasta 5 tipos: juegos físicos, juego con objetos, juego simbólico, socio-dramático y juego con reglas. Cada tipo de juego se centra en fomentar una función específica del desarrollo:

“Estos tipos se conocen comúnmente como juego físico, juego con objetos, juego simbólico, juego socio-dramático y juegos con reglas. Aunque cada tipo de juego tiene una función o enfoque en el desarrollo, podría decirse que todos

ellos respaldan aspectos del crecimiento físico, intelectual y socio-emocional.”
(Whitebread et al., 2012, p. 18).

Whitebread y sus colegas han defendido la necesidad de experimentar de forma equilibrada cada uno de los tipos de juego:

“De toda la evidencia disponible, una experiencia equilibrada de cada uno de estos tipos de juego probablemente sea beneficioso para el desarrollo de los niños.” (ibid.).



En la búsqueda del reporte de beneficios en el desarrollo de una forma equilibrada, y con el objetivo de ayudar tanto a los profesores como a las familias a encontrar un equilibrio entre los distintos tipos de juegos, algunos investigadores, como la psicóloga Amanda Gummer, han defendido la idea del cultivo de una “dieta equilibrada de juego” (balanced play diet). Al igual que en aspectos como la nutrición una dieta equilibrada es necesaria, Gummer (2016) defiende la necesidad de establecer una dieta equilibrada que contemple diversos tipos de juego. La figura anterior es una representación de lo que podría ser una dieta equilibrada de juego.

Según la pirámide de Gummer, el tipo de juego que debería ocupar una proporción de tiempo mayor es el juego libre activo y el juego imaginativo. El siguiente nivel en la pirámide está formado por los juegos en equipo, los juegos de mesa y de construcción, la lectura y los juegos creativos. El siguiente nivel de la pirámide está dedicado a actividades o juegos que los niños puedan realizar en solitario. Si bien el juego en interacción con los otros ya sean niños o adultos, es de esencial relevancia, la disposición de tiempos y espacios de juego individual es fundamental. Finalmente, el menor tiempo y espacio de la pirámide quedaría reservado para juegos pasivos o videojuegos en los que los niños y niñas realizan actividades poco demandantes. Hay que precisar que, lejos de ser una única dieta infantil, el tipo de juegos que componen la pirámide de la dieta del juego infantil varía en función de la edad de desarrollo de los niños y las niñas.

1.5.- El juego y las habilidades *change-making*

El siglo XXI presenta una sociedad basada en la información y el conocimiento, una sociedad globalizada, interconectada y cada vez más diversa. Desde esta perspectiva, los niños y niñas de hoy tienen que prepararse para vivir en una sociedad saturada de información en la que se producen cambios constantes y con gran rapidez, circunstancias que exigen capacidad de adaptación a nuevas formas de trabajo y de convivencia en un mundo heterogéneo y, a su vez, ciudadanos activos, comprometidos con los valores democráticos y capaces de convertirse en agentes de cambio para realizar las transformaciones que demanda la sociedad actual.

El presente nos demanda, por tanto, incidir sobre la adquisición de ciertas competencias desde la infancia que se hacen especialmente necesarias en un momento social caracterizado por los avances tecnológicos, la crisis socioeconómica y las constantes variaciones sociodemográficas.

En este mundo complejo del siglo XXI, las habilidades sociales y emocionales están adquiriendo un papel cada día más importante, tanto para el bienestar y el éxito individual, como para el de la sociedad en general. Recientemente la OCDE se hace eco de esta necesidad y en un reciente documento de trabajo que aborda el tema para su discusión, expresa:

“Las habilidades sociales y emocionales influyen en cuán bien las personas se ajustan a su entorno y cuánto logran en sus vidas. El desarrollo de habilidades sociales y emocionales es importante no solo para el bienestar de las personas, sino también para las comunidades y las sociedades en general. La capacidad de los ciudadanos para adaptarse, ser ingeniosos, respetar y trabajar bien con los demás, y asumir la responsabilidad personal y colectiva se está convirtiendo cada vez más en el sello distintivo de una sociedad que funciona bien.”
(Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018, p.8)

Como hemos visto, son numerosas las teorías e investigaciones que demuestran el valor del juego en todos los ámbitos de desarrollo del niño: físico, intelectual, social, emocional y creativo y la interrelación entre ellos. A través de la actividad lúdica, los niños y niñas establecen las bases para el desarrollo de las habilidades físicas, intelectuales, sociales y emocionales necesarias para conseguir altos niveles de logro tanto en el ámbito escolar y académico, como en la vida en general. De esta manera el juego muestra un valor intrínseco para la infancia y con beneficios a lo largo de la vida.

Los trabajos más recientes en materia de juego amplían los positivos resultados de los anteriores, a la vez que arrojan nuevos e inspiradores hallazgos a cerca de como la actividad lúdica favorece el desarrollo de capacidades como la creatividad, la empatía, la resolución de conflictos, la cooperación y el pensamiento lateral, que son necesarias para ser un agente para el cambio (*changemaker*), siendo imprescindible su adquisición por parte de los integrantes de las sociedades actuales. A continuación, abordaremos estas cinco capacidades, los resultados de las investigaciones más actuales respecto a ellas y la incidencia del juego en su desarrollo.

- **Creatividad**

La creatividad ha sido objeto de una diversidad de definiciones en la comunidad científica. Desde las teorías más clásicas que la describen en términos de proceso, producto o persona (Barron y Harrington, 1981) hasta las más recientes, como la Ken Robinson, quien ha denominado creatividad al proceso de generación de ideas originales que tengan un valor (Robinson y Aronica, 2009), pasando por las importantes

aportaciones de Mayer (1998), quien se ha referido a ella como la capacidad para producir nuevas y valiosas ideas, ver las cosas de distintas formas y reconocer nuevos modelos y conexiones. A pesar de la multiplicidad de definiciones generadas de la actividad creativa, existe un elevado consenso en la comunidad científica en considerarla como la habilidad de producir ideas originales y poco habituales, suponiendo así un ejercicio de creación o transformación de algo nuevo o imaginativo.

En lo que se refiere a la creatividad infantil, el foco se sitúa también en el proceso de generación de ideas valiosas o en cuanto a su relación con la actividad lúdica, cada vez son más numerosas las investigaciones en las que se pone de manifiesto que la actividad creativa se ve enriquecida a través del juego, sobre todo a partir de los estudios realizados en la última década, entre los que cabe destacar los del mencionado Robinson, en los que la creatividad comienza a entenderse como la habilidad de producir y generar ideas alternativas y novedosas que resulten valiosas.

Los actuales estudios amplían y enriquecen los anteriores hallazgos que aportaron autores reconocidos como Piaget y Vygotsky, quienes ya en el siglo pasado otorgaron gran importancia al juego imaginativo en el desarrollo cognitivo infantil. Piaget afirmaba que la creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento (Piaget, 1964). Una línea que ha sido continuada por Esquivias: “La creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía” (Esquivias, 1997, p. 6).

Las investigadoras Sandra W. Russ y Claire E. Wallace (2013) sostienen, a partir de sus estudios sobre la relación entre el juego de simulación y los procesos creativos, que gran parte de las habilidades cognitivas y procesos afectivos determinantes para la creatividad también ocurren en el juego simbólico y, en consecuencia, este tipo de juego incide positivamente en el desarrollo de la creatividad. Por su parte, Burghardt (2014) ha señalado el papel esencial del juego como un importante precursor de la creatividad y la imaginación. Tomando como referente el trabajo realizado desde la universidad de Cambridge y Wolfson College por Patrick Bateson y Paul Martin (2013) “*Play, playfulness, creativity and innovation*”, subraya que el juego es un precursor importante de la creatividad, de modo que las personas creativas podrían estar caracterizadas por su potencial lúdico. De acuerdo con los hallazgos de estos autores, la creatividad florece cuando las personas están en un ambiente lúdico y libre de restricciones de tiempo y estrés (Burghardt, 2014: 413). Por tanto, y en base a la investigación más actual, el juego se perfila como uno de los medios principales para el desarrollo de la creatividad.

• Empatía

Existen numerosas definiciones del concepto de empatía, y son varios los autores, especialmente del ámbito de la psicología, que han estudiado y destacan la importancia de su desarrollo en relación con la prosocialidad y la evitación de conductas antisociales y agresivas. Así mismo, esta habilidad del ser humano se asocia con el altruismo y valores como la solidaridad.

Garaigordobil y Maganto (2011) tras un detallado estudio de las principales teorías clásicas sobre el concepto de empatía, la definen como una reacción emocional inducida y coherente con el estado emocional del otro; en otras palabras, es sentir lo que siente el otro dentro de un contexto común.

Desde un enfoque multidimensional, Hoffman (1975, 1983) destaca la importancia de la empatía dentro del desarrollo moral, ya que ésta es la que motiva a las personas a emprender acciones de ayuda hacia el otro tras reconocer y compartir su malestar. Hoffman enfatiza, por un lado, la capacidad de las personas para dar una respuesta a los otros teniendo en consideración aspectos cognitivos y afectivos de manera simultánea. Por otro lado, destaca la capacidad para discriminar entre el propio yo y el de los demás. De esta manera, la empatía incluye la capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los otros. Así pues, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que observa, de la información verbal, o de información accesible desde la memoria, es decir, a partir de la toma de perspectiva y de la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. La empatía, entendida de esta manera, tendría un papel esencial en la disposición prosocial de las personas.

También desde un enfoque multidimensional, Davis (1983, 2018) define la empatía como una reacción a la experiencia observada en el otro, en la que intervienen factores como la toma de perspectiva, entendida como capacidad para ponerse en su lugar, de identificarse con el otro; la fantasía; la preocupación empática o sentimientos de preocupación orientados al otro que se encuentra en una situación de ansiedad, tristeza o dificultad; y el malestar personal, es decir, sentimientos de ansiedad personal dirigidos al yo que se producen en situaciones de tensión interpersonal (Retuerto, 2004).

Eisenberg y Strayer (1992), desde una perspectiva que destaca la importancia de las emociones en la regulación de las interrelaciones y, por tanto, en el desarrollo socio-afectivo de las personas, definen la empatía como una emoción compartida con otros.

Se trataría de una respuesta afectiva que surge de percibir el estado emocional o situacional del otro. En tanto que habilidad, incluye componentes cognitivos y componentes conductuales, e implica la capacidad de percibir señales tanto directas como indirectas del estado afectivo o emocional del otro. El logro de todo esto compromete habilidades tales como: diferenciar la respuesta afectiva del otro de la respuesta afectiva de uno mismo; asociar estas claves emocionales con los recuerdos de experiencias personales pasadas; la capacidad simbólica; y la capacidad de asumir roles.

La implicación de todas estas capacidades hace que la empatía sea adquirida gradualmente, conforme cada persona va desarrollando estas habilidades cognitivas en su proceso madurativo. Esta presencia de componentes cognitivos, así como de los afectivos que hemos señalado anteriormente, hace que la actualidad se hable de empatía cognitiva y empatía afectiva.

La naturaleza social del ser humano, cuya vida tiene lugar en contextos sociales complejos, hace que la empatía, como elemento fundamental de la conducta prosocial, se configure como necesaria para vivir de manera adecuada en estos contextos. Partiendo de esta perspectiva, López, Arán y Richaud de Minzi (2014) desarrollan un modelo de empatía. Este añade a los modelos anteriores de respuesta emocional a las emociones y acciones de los otros y al de procesamiento cognitivo de la perspectiva del otro y de la propia respuesta afectiva, la decisión consciente de llevar a cabo una acción prosocial. Por tanto, la empatía no puede quedarse sólo en la habilidad de reconocer los sentimientos o emociones de los otros, esa toma de perspectiva tiene que ir acompañada de un comportamiento motivado intrínsecamente (Richaud, 2017), de una respuesta ética, si realmente se quiere fomentar la mejora de las actitudes hacia los demás y de las relaciones interpersonales, contribuyendo así a transformar la sociedad en un mundo mejor para todos.

“[La empatía] es el corazón de lo que significa ser humano. Es una base para actuar éticamente, para tener buenas relaciones, para amar y para tener éxito profesional. Y es clave para prevenir la intimidación y muchas otras formas de crueldad.

La empatía comienza con la capacidad de adoptar otra perspectiva, caminar en los zapatos de otra persona. Pero no es solo esa capacidad. Los vendedores, los políticos, los actores y los especialistas en marketing a menudo son muy hábiles para adoptar otras perspectivas, pero es posible que no se preocupen por los demás. Los estafadores y torturadores adoptan otras perspectivas para

poder explotar las debilidades de las personas. La empatía incluye valorar otras perspectivas y personas. Tiene que ver con la adopción de perspectiva y con la compasión.” (Weissbourd y Jones, 2017, p. 1).

Las actuales investigaciones sobre la empatía en niños y niñas y en adolescentes, realizadas desde los ámbitos de la psicología y de las neurociencias mayoritariamente, se centran fundamentalmente en el estudio de su relación con comportamientos agresivos y de acoso en el ámbito escolar, como por ejemplo las de Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, (2015), Nolasco (2016) y Van Noorden, Haselager, Cillessen, y Bukowski, (2015). También abordan el estudio del desarrollo de esta habilidad en niños y niñas con trastornos mentales y alteraciones del desarrollo o del comportamiento, como en el caso de las investigaciones realizadas por Wilkes-Gillan, Bundy, Cordier, y Lincoln, (2016) y O’Kearney, Salmon, Liwag, Fortune, y Dawel, (2017). Un tercer foco de atención se apunta a la importancia de estudiar y fomentar una actitud prosocial en la infancia desde los ámbitos familiar y escolar, además de la influencia de estos contextos en el desarrollo de la empatía en niños y niñas, temas que encontramos en los trabajos de Gorostiaga y Balluerka (2014) y Spinrad y Gal (2018).

Los resultados de las investigaciones realizadas hasta la actualidad han demostrado que los chicos y chicas con altos niveles de empatía son capaces de regular mejor sus emociones, muestran menos comportamientos agresivos y actúan de manera prosocial. También se relaciona el desarrollo de la empatía afectiva como un aspecto predictivo para la resolución de conflictos constructiva en contextos de amistad, y la empatía cognitiva con la calidad (mutua reciprocidad y estabilidad) en las relaciones de amistad. Por otro lado, la falta de empatía se asocia a problemas de comportamiento, por ejemplo, la presencia de empatía cognitiva sin el componente afectivo suele relacionarse con el acoso escolar o bullying. Del mismo modo la empatía afectiva puede obstaculizar en lugar de fortalecer la relación con otra persona cuando se carece de la capacidad de apoyarla en momentos de angustia o apuros (Overgaauw, Rieffe, Broekhof, Crone y Güroǧlu, 2017).

Como podemos observar, comparando los hallazgos de las investigaciones sobre el juego infantil y los de empatía, muchas de las destrezas o habilidades implicadas en ésta coinciden con los resultados de estudios sobre el juego infantil y su relación con el desarrollo socioafectivo. Podríamos destacar especialmente, según estudios recientes, el papel del juego infantil simbólico y sociodramático en el desarrollo de habilidades de toma de perspectiva, teoría de la mente y la competencia social (Rowe, Salo y Rubin, 2018). Jugando y simulando, los niños y niñas experimentan ser otras personas, adoptan roles diferentes al suyo, crean situaciones ficticias o reales en las que expresan

emociones y sentimientos, interactúan y experimentan con sus pares contrastando sus ideas, sentimientos y opiniones, estableciendo relaciones afectivas de mayor calidad (Zych, Ortega-Ruiz y Sibaja, 2016) negociando para la elaboración de guiones, la construcción de escenarios, etc. Por tanto, podemos establecer una relación clara entre la actividad lúdica y la adquisición de habilidades y competencias socioemocionales que sientan las bases y ayudan al desarrollo de la capacidad de empatía, siempre teniendo en cuenta que el ambiente y los contextos más directos del niño o la niña tienen una influencia esencial.

- **Resolución de conflictos**

Como ya anunciábamos, la habilidad para resolver conflictos es otra de las necesarias hoy para que las personas podamos ser agentes activos para el cambio. El conflicto resulta inherente al ser humano de cualquier civilización y en todas las sociedades, y de la destreza en resolverlo racional y responsablemente, dependerá el equilibrio y el bienestar de las personas que constituyan cualquier sociedad. Según Chauv (2012), los conflictos son una oportunidad para el cambio social, siendo el ser humano un agente activo en gran parte de sus escenarios.

La literatura científica publicada recientemente en materia de juego y la aportación de este al favorecimiento del desarrollo social, pone en relieve las posibilidades de la actividad lúdica como un medio facilitador y habilitador para la resolución y la transformación de conflictos. Pauline Prince de la Universidad de Mariland (USA), en una profunda revisión de la literatura neurocientífica más actual, observa como esta respalda la conexión entre movimiento (incluyendo el movimiento que implica el juego libre) y una solución original a los problemas (Prince, 2017).

La capacidad para dar solución a los problemas (tan inevitables por otra parte, como necesarios para configurar y entender el mundo), resulta difícil de desligar de otras capacidades a las que ya hemos hecho mención, entre ellas, la capacidad empática. Las situaciones surgidas ante un conflicto requieren, para su satisfactoria solución, poder verlo desde la otra parte, ponerse en el lugar del otro o, en palabras de Bruner, “ponerse en la mente del otro”; de esta forma se establece intersubjetividad y, a partir de ahí, se abren las posibilidades de negociación (Bruner, 1997). La negociación, otra pieza clave para la resolución de conflictos, resulta una constante en los juegos de la infancia. Si quisiéramos ser testigos directos de como alcanzan los niños y las niñas sus acuerdos, bastaría con observar durante unos minutos una situación cualquiera de juego; veríamos cómo son capaces de tejer todo un entramado de reglas, condiciones y normas, y a la vez modificarlas o incluso deshacerlas por completo y llegar de nuevo

a consensos en una sola jornada lúdica. Todo un ejercicio de negociación, organización y (re)organización de los elementos estructurales del juego (tiempo, espacio y objetivo/s) que podría servirnos de ejemplo a los adultos/as.

Teniendo en cuenta este tipo de situaciones estamos de acuerdo con Garaigordobil cuando afirma:

“El juego es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos. Al organizar el juego, con frecuencia emergen conflictos que los niños y las niñas resuelven para poder jugar. Además, en muchas representaciones ponen de relieve conflictos entre los personajes que se resuelven al final de la dramatización, y todo ello dota a los niños de estrategias cognitivas de resolución de conflictos sociales” (Garaigordobil, 2016, p. 19).

La misma autora, considera el juego, en sí mismo, un medio para la resolución de conflictos a través de las dramatizaciones infantiles (Garaigordobil, 2003). Y es que el juego dramático es para muchos autores el escenario más propicio para el surgimiento de conflictos de diversa índole, pero, sin duda, también el lugar más adecuado para la adquisición de habilidades para la gestión y la resolución de éstos. De acuerdo con Bullón (2001), el juego dramático genera diferentes situaciones que exigen a los niños y las niñas expresarse de distintas maneras, teniendo que proponer soluciones e ideas para resolver los problemas que surgen, desarrollando así su capacidad para resolverlos.

Otras de las capacidades a la que se encuentra vinculado el juego y la resolución de problemas, son la colaboración y la cooperación. Según Ramani y Brownell, el juego en grupo permite a niños y niñas observar a sus iguales, imitarlos, negociar con ellos y comparar el comportamiento de estos con el suyo propio. Estas interacciones requieren de una comprensión compartida del objetivo del juego (que no sería posible sin el establecimiento de acuerdos entre los/las participantes); de esta forma, niños y niñas desarrollan sus habilidades estratégicas para resolver problemas (Ramani y Brownell, 2014).

Los resultados de programas de intervención, como el aplicado por Osés y sus colaboradores, muestran que los juegos cooperativos incrementan las conductas asertivas y disminuyen las pasivas, favoreciendo, a su vez, el desarrollo de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (Osés, Duate, y Pinto, 2016).

El juego, como cualquier otra actividad en la que interactúen múltiples agentes, genera situaciones de desacuerdo, pero estos conflictos interpersonales que provoca la

actividad lúdica son resueltos por los propios niños y niñas, poniendo en práctica las habilidades que han adquirido progresivamente a través de sus experiencias anteriores (en el apartado “Voces Infantiles” veremos algunos ejemplos). De este modo, la actividad lúdica ofrece experiencias que se convierten en oportunidades, tanto para activar y ampliar habilidades y conocimientos previos, como para adquirir otros nuevos.

La investigación ha destacado sobre todo la aportación de la actividad lúdica al florecimiento de la capacidad para resolver problemas de tipo fundamentalmente interpersonal, pero no podemos pasar por alto las potencialidades del juego como mediador entre niños y niñas para la resolución de conflictos personales¹, o conflictos de tipo social sobre todo en etapas posteriores a la infancia.

El juego, y las situaciones problemáticas que dentro de este se generan, dotan a niños y niñas de las habilidades necesarias para la resolución de conflictos en escenarios lúdicos. Estas estrategias para la transformación y la resolución de problemas resultarán del mismo modo útiles en las diferentes situaciones a las que niñas y niños se enfrentarán en su transición a la vida adulta y en general, a lo largo de toda su vida en sociedad.

• Cooperación

Dentro de las habilidades necesarias para lograr que niños y niñas lleguen a ser realmente *change-makers*, hay que destacar también la cooperación. Esta se define, según la Real Academia de la Lengua Española, como “obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”. Podemos decir que la cooperación es *el resultado de una forma de trabajo o de acciones conjuntas*, que se sirve de una serie de estrategias para facilitar la consecución de un objetivo común, tales como, el trabajo en equipo, la distribución de responsabilidades, la delegación de tareas y las acciones coordinadas.

El ser humano, para adquirir la habilidad de cooperar, necesita desarrollar diferentes destrezas sociales y ciertos valores. Para ello es necesario un proceso de maduración, estando implicadas además las características individuales de cada persona y su contexto sociocultural más cercano, que puede ser o no favorable.

Las interacciones que se producen a través de la cooperación, favorecen el encuentro y reconocimiento del otro, la consideración de las diferentes opiniones y expectativas, la escucha y la asertividad, junto con la negociación y la toma de decisiones conjuntas,

¹ Para la terapia infantil psicoanalista, el juego resulta un instrumento fundamental.

por tanto la comunicación, la participación activa y la responsabilidad, así como el sentimiento de pertenencia al grupo.

La cooperación está directamente relacionada con las habilidades sociales, pero también con valores como la ayuda, la solidaridad, el respeto y la corresponsabilidad en la tarea asumida, siendo una de las mejores maneras y más eficiente para alcanzar objetivos comunes en beneficio del interés colectivo. Se configura así, como una estrategia fundamental para la vida en sociedad.

Como se ha señalado, actualmente vivimos en una sociedad compleja, cambiante y diversa. La comunidad global se enfrenta a importantes retos (la paz y la justicia, el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible, entre otras prioridades) cuya solución pasa necesariamente por la cooperación. En este sentido, vemos como ésta recorre el espíritu general de la Agenda 2030 para el desarrollo de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) propuestos y ratificados por los estados miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU), donde la cooperación entre países, regiones, comunidades, gobiernos, sector privado, sociedad civil y personas a nivel individual, como cualquiera de nosotros, es una de sus principales estrategias para transformar nuestro mundo. De manera que, la resolución aprobada establece la necesidad de promoverla y fortalecerla en múltiples ámbitos (político, social, económico, científico, educativo, ...). Ante tendencias actuales hacia una sociedad individualista y competitiva, y los continuos y persistentes procesos de exclusión a los que se ven sometidos determinados colectivos, se hace urgente reforzar la cooperación en las comunidades humanas para un desarrollo humano sostenible como proyecto colectivo que nos incumbe a todos.

Por otro lado, en gran parte del ámbito laboral se necesita algún tipo de interacción cooperativa entre sus miembros, ya que de ello depende su buen funcionamiento, efectividad y eficiencia. Y ello tanto en ámbitos públicos como privados, tales como el de la sanidad, la educación, las administraciones o en las de empresas privadas, donde la capacidad de trabajo en equipo está cada vez más considerada.

La importancia del desarrollo de la capacidad de cooperación para la sociedad actual también la observamos en su incorporación en los currículos de sistemas educativos y planes formativos como una competencia necesaria para la vida. Diferentes teóricos de la pedagogía y psicología, como Dewey, Vigostky, Bruner y Rogoff, desde finales del Siglo XIX y durante el XX, han destacado la importancia de la interacción social y la cooperación en el aprendizaje. Sus estudios y teorías fundamentan, por ejemplo, el movimiento del Aprendizaje Cooperativo, el cual se ha ido expandiendo desde el siglo

XX frente a la concepción educativa individualista y competitiva predominante. Así mismo, se torna fundamental en paradigmas educativos como el intercultural o el inclusivo (Pujolás, 2012; Ainscow, 2012), destacado su papel fundamental para ofrecer una educación de calidad para todos/as y para la formación de ciudadanos democráticos.

Más allá del ámbito de la educación formal, hay que mencionar en este mismo sentido iniciativas sociales dirigidas a los más jóvenes, como los Consejos Locales de Infancia y Adolescencia (CLIA), mecanismos estables para la colaboración activa entre niños, niñas y adultos en las políticas municipales, que impulsan la participación, la implicación en el entorno, la adopción de decisiones colectivas y el trabajo cooperativo. Los CLIA tienen su fundamento en la Convención sobre los Derechos de la Infancia, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, que establece el derecho a la participación infantil, y se encuentran vinculados al proyecto de Ciudades Amigas de la Infancia, promovido por el Comité Español de UNICEF (ver <https://ciudadesamigas.org>). La literatura científica ha ilustrado cómo la participación de los niños y niñas en este tipo de experiencias promueve un desarrollo juvenil positivo (Bruyere, 2010). Es más probable que estos niños y niñas sean sensibles a las perspectivas de los demás y que se preocupen por sus derechos, mientras que quienes no son escuchados o tienen la percepción de no intervenir en las decisiones que les afectan, se convierten en más vulnerables (Thomas, 2018). Ya el filósofo pragmatista John Dewey declaró que “la única forma de prepararse para la vida social es comprometerse con la vida social” (Dewey, 1975, p. 14).

Según las investigaciones sobre la capacidad de cooperación en la infancia, para los niños y niñas más pequeños ésta supone un reto, y en su desarrollo existen grandes diferencias individuales. Entre otros aspectos, según Brownell (2011), la cooperación requiere la habilidad de regular el propio comportamiento, así como de predecir y supervisar el comportamiento de otra persona, añaden Meyer et al., (2011). No obstante, es común ver a niños o niñas, desde los 3 o 4 años, cooperando y poniendo piezas o bloques para conseguir hacer una torre alta, o traer cubos de arena, en la playa o en el parque, para hacer una gran montaña o algún tipo de construcción. En este sentido los niños y niñas son capaces de coordinar acciones para conseguir un objetivo común (Brownell, Ramani, y Zerwas, 2006).

Las investigaciones dirigidas a explorar la relación entre las características del niño o niña y la interacción con iguales durante el juego, se han enfocado principalmente en el papel de las variables género y temperamento. Durante la actividad lúdica en la infancia temprana y primera infancia, las niñas parece que se muestran más cooperativas y con

un comportamiento más positivo, mientras que los niños tienden a mostrarse más competitivos y agresivos, según la revisión realizada por Endedijk, y sus colaboradores (2015). Los resultados de su trabajo muestran que el correcto desarrollo de la cooperación entre pares aumenta con la edad. Así mismo, respecto a los niños más pequeños (2-3 años) participantes en su estudio, destacan que las diferencias individuales que presentan en la cooperación entre pares están relacionadas con características temperamentales, mientras entre los mayores (4 años) los niveles de cooperación están relacionados con experiencias con iguales previas.

Centrándonos en el tema principal de este trabajo, una de las bases fundamentales de la adquisición de la habilidad de cooperación en los niños y niñas puede estar en las experiencias de juego. La actividad lúdica es esencial para el desarrollo social y la cooperación, como venimos mencionando. A través del trabajo de revisión de investigaciones realizado por Blanch y Guibourg (2016) nos adentramos en las contribuciones de los distintos tipos de juegos en la primera infancia al desarrollo de esta habilidad fundamental.

Del juego simbólico o sociodramático que niños y niñas realizan desde la primera infancia y en los que representan el mundo social que les rodea, se destaca que:

- Descubren la vida social de los adultos y las reglas con las que se rigen estas relaciones. De ahí la importancia de rodearles de un contexto en el que se actúe de forma cooperativa, que les sirva como modelo, les implique y les haga sentir que pertenecen y que participan en él.
- Hablan e interactúan con sus iguales, ampliando su capacidad de comunicación.
- Desarrollan de manera espontánea la capacidad de cooperar, ofreciendo y recibiendo ayuda para contribuir a un objetivo o finalidad común.
- Evolucionan moralmente, ya que aprenden normas de comportamiento y valores.
- Se conocen a sí mismos formando su identidad social a través de las imágenes que reciben de sí mismos por parte de sus compañeros y compañeras de juego.

Los juegos de reglas, tales como los juegos intelectuales de mesa (el parchís, la oca, etc.) y los juegos sensoriomotores con reglas objetivas, fomentan el aprendizaje de estrategias de interacción social, facilitan el control de la agresividad e implican un ejercicio de responsabilidad y democracia.

También se ha evidenciado que los juegos cooperativos promueven la comunicación, aumentan los mensajes positivos entre los miembros del grupo y disminuyen los

mensajes negativos; estimulan la capacidad de empatía; incrementan las conductas prosociales (ayudar, cooperar, compartir...) y asertivas en la interacción con iguales; disminuyen conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez...) y mejoran el autoconcepto del niño o niña y el de los demás.

- **Pensamiento lateral**

Si mencionamos la creatividad como una de las destrezas para el cambio social que se ve favorecida a través del juego, no podemos dejar de referirnos al que para la psicología actual resulta un elemento fundamental: el pensamiento lateral. Con este nombre acuñaba el psicólogo Edward de Bono en su libro *New Think: The Use of Lateral thinking* (1967) un modo de pensamiento basado en resolver problemas de forma indirecta y creativa (de Bono, 1967). Esta forma de pensamiento había sido descrita previamente por otros autores como Guilford (1980) como pensamiento divergente o pensamiento creativo (véase apartado sobre creatividad). Por sus profundos vínculos con la capacidad de crear del ser humano, los estudios que exploran el pensamiento lateral han tendido a relacionarlo con la creatividad y el pensamiento divergente (Trujillo Sáez, 2014).

Tal como señala Sanz (2016), de Bono distingue dos formas distintas en las que puede operar el pensamiento: vertical y lateralmente. En la primera de ellas, el pensamiento es lógico y selectivo, y se pone en funcionamiento cuando existe una dirección en la que operar. Es analítico, secuencial y excluye todo aquello que se aleje o no se relacione con el tema o eje central de estudio, siguiendo los caminos más evidentes en un proceso finito. La segunda forma, denominada pensamiento lateral, consiste en una tendencia a responder creativamente con el fin de establecer nuevas direcciones, explorando caminos poco evidentes o incluso ajenos al tema en un proceso probabilístico, en definitiva, no mira una realidad de manera dicotómica (Jara Guerrero, 2012).

Bajo la propuesta teórica de de Bono, el pensamiento lateral se basa en la exploración de todas las posibilidades alternativas de una idea, sin importar si estas son irreales o imposibles, barriendo todos los ámbitos del conocimiento sin límites establecidos previamente (Alberich, Gómez y Ferrer, 2013). Tiende a ser provocativo y efectúa saltos dentro del propio proceso de pensamiento (Artola y Hueso, 2008). Un sujeto que tiende hacia el pensamiento lateral, se atreve a proceder en una situación o evento de manera diferente a la de costumbre, a la luz de sus sentimientos, razones, creencias y corazonadas en la búsqueda de mejores oportunidades. Así, mientras que el pensador que tiende a razonamientos de tipo vertical podría afirmar: “sé lo que estoy buscando”, el pensador lateral diría: “busco, pero no sabré lo que estoy buscando hasta que lo

encuentre” (de Bono, 2002, pp. 47-54). Así, si bien el pensamiento lateral podría ser descrito como el desencadenante de la génesis de nuevas ideas, el pensamiento lógico tiende a desarrollarlas, seleccionarlas y utilizarlas.

Siguiendo a estos autores, y a pesar de la predominancia que se le ha dado al pensamiento vertical en educación, dejando en muchos casos el lateral de lado, ambos pensamientos no son excluyentes. Lejos de un posicionamiento dicotómico o binario de la cuestión, distintos autores afirman en sus comparativas que, si bien las dos formas de pensamiento son diferentes entre sí, a su vez resultan ser complementarias (de Bono, 2002; Bala, 2014; Sanz, 2016). Existen situaciones en las que el usual pensamiento vertical se presenta menos efectivo y no sirve para encontrar una solución a un problema o para generar nuevas ideas, y es ahí cuando el pensamiento lateral se presenta esencial (Bala, 2014). Es por ello por lo que ambos razonamientos forman parte de la naturaleza humana, pues permiten la capacidad de responder positivamente a distintas situaciones.

Ambas modalidades de pensamiento son actitudes generales de la mente que pueden ser aprendidas, practicadas y usadas, por lo tanto, se pueden desarrollar y mejorar. No obstante, de Bono afirma que los procesos educativos se han centrado en favorecer el pensamiento lógico, descuidando casi por completo el pensamiento creativo. Por ello, idea un programa enfocado a fomentar el desarrollo de la creatividad, y por ende, del pensamiento lateral (CoRT- Cognitive Research Trust). Dicho programa incluye precisamente ejercicios basados en estimular los elementos, señalados anteriormente, que conforman el pensamiento lateral. CoRT contiene fundamentalmente actividades prácticas en forma de acertijo que requieren buscar alternativas, revisar supuestos, redefinir ideas dominantes e invertir situaciones para resolver problemas.² Si nos fijamos en los requerimientos del diseño de intervención propuesto por de Bono, podemos observar que muchas de sus iniciativas se desempeñan a través de juegos.

En su gran mayoría, los juegos suponen un ejercicio que invita a sus actores a comprobar suposiciones, hacerse preguntas, buscar y explorar alternativas. Por ello, no resulta extraño que los investigadores hayan focalizado gran parte de sus intereses en el desarrollo de programas lúdicos con fines educativos. Los estudios que ponen en relación el desarrollo de la capacidad de crear de forma divergente con el juego infantil se han centrado principalmente en el diseño y evaluación de programas de intervención que generen impacto en el desarrollo de habilidades humanas (Gutiérrez Delgado, 2004; Howard-Jones, Taylor y Sutton, 2002). La evaluación de estos programas de

² La versión del programa online puede consultarse en <http://www.cortthinking.com/>

intervención ha encontrado incrementos en habilidades como la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad de los estudiantes (Alonso y Aguirre, 2004; Chávez, Zacatelco, y Acle, 2009; Duarte, 2003; Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejón, 2002). Estudios como el de Beltrán, Garzón y Burgos (2016) ponen de manifiesto que el propio interés que despierta el cumplir con los retos del juego, permite pensar creativamente planteando diferentes alternativas de solución, favoreciendo a su vez fluidez mental y de pensamiento. A su vez, el diseño de actividades y juegos orientados a favorecer el pensamiento creativo, provoca que, también en la escuela, los docentes incluyan estrategias de pensamiento divergente, llevándolos a la búsqueda de flexibilidad y originalidad en el desarrollo de sus clases (Beltrán *et al.* 2016). En este sentido, las investigaciones de Jiménez y Muñoz (2012) han señalado la necesidad de prestar mayor atención al desarrollo del pensamiento creativo en la formación de los futuros educadores.

En suma, en este apartado hemos abordado la idea de cómo el juego infantil permite desarrollar de manera natural diferentes capacidades interrelacionadas. La creatividad es una constante que aparece en relación con el juego y ésta depende directamente del desarrollo del pensamiento lateral. Lo mismo podríamos decir de la resolución de conflictos o de la habilidad para la cooperación, habilidades que exigen también el empleo de este tipo de pensamiento para su adecuada realización. En este sentido, el juego simbólico serviría como un buen ejemplo a través del cual se puede observar cómo los niños y las niñas imaginan y encuentran nuevos usos y sentidos a los materiales o contextos en los que juegan. De la misma manera que con el lenguaje, el pensamiento y la fantasía, a través del juego, los niños y niñas experimentan diversas formas que les permiten recrear, explicarse y entender el mundo donde viven (Edo, Blanch, Antón, 2016).

La sociedad actual, caracterizada por múltiples y rápidos cambios y la incertidumbre en la que nos sitúa en muchas ocasiones, nos exige la búsqueda de diferentes soluciones a nuevos y viejos retos, problemas o conflictos. Siguiendo la revisión de la bibliografía propuesta, se podría decir que el juego infantil facilita de una forma natural y espontánea el desarrollo de disposiciones y capacidades que promuevan el cambio y la transformación social y, en definitiva, de habilidades que persigan la mejora de la sociedad de la que niños y niñas forman parte.

Los niños y niñas van desarrollando estas capacidades gradualmente según van madurando y fundamentalmente si el contexto social y cultural en el que están insertos lo favorecen. Teniendo en cuenta las características de la variedad de actividades lúdicas que despliegan y realizan los niños y niñas y los aprendizajes implícitos que

suponen, podemos concluir que el juego es una base fundamental para el desarrollo social adecuado y necesario para formar *change-makers* sociales.

1.6.- Las oportunidades de juego

Tras lo dicho hasta aquí, no cabe duda del papel fundamental del juego infantil en el bienestar integral, el desarrollo saludable y las cualidades que llevan a ser promotor de cambio social. De ahí la importancia y la necesidad de preguntarse ¿cuáles serían las consecuencias de la privación de juego en niños y niñas?

Por razones éticas, la privación del juego infantil en seres humanos no ha sido sometida a tratamiento experimental, y es por ello por lo que gran parte de las investigaciones en torno a la privación del juego se ha orientado hacia el mundo animal. Desde la perspectiva antropocéntrica, el estudio se basa sobre todo en primates, aunque en los últimos años, éste se ha visto ampliado para incluir otras especies animales (Harlow y Suomi, 1974). En el caso de los seres humanos, la investigación se ha centrado en el estudio en determinados grupos sociales que, junto a otras carencias, se ven privados de tiempo y espacio para jugar debido a situaciones de exclusión.

Como ya adelantaba Sutton-Smith (1997) las consecuencias de la privación del juego en la infancia pueden ser devastadoras. Un niño o una niña que no tenga la oportunidad de explorar el mundo a través del juego, no desarrolla determinadas conexiones neuronales necesarias y, en consecuencia, podría tener dificultades a la hora de realizar aprendizajes posteriores. Algunos investigadores como el psiquiatra Stuart L. Brown (2014) han defendido la hipótesis de que la privación del juego en humanos puede traer consecuencias negativas en la socialización y en la salud mental de las personas. En un informe preparado para la asociación Play Wales, *Play deprivation: impact, consequences and the potential of playwork*, Brown (2013) lleva a cabo una recopilación de los estudios más significativos sobre la privación del juego realizados en grupos sociales en situaciones de riesgo de exclusión psicosocial. Las conclusiones del informe apuntan hacia el impacto negativo que causa la privación del juego entre los menores. Afirma así, que los últimos estudios realizados confirman la importancia del juego en el crecimiento infantil. Como resume Brown, estos estudios definitivamente deberían alentarnos a pensar profundamente sobre el impacto potencial de la privación del juego en los individuos y en la sociedad en general (Play Wales, 2013).

Si bien la variable sobre la privación del juego puede ser difícilmente evaluable, existen estudios que afirman la necesidad de jugar en ambientes seguros y relajados (libres de estrés), pues cuando existen factores ambientales que ponen en peligro las condiciones

de juego, los comportamientos tienden a reducir o dar por finalizado el periodo de juego (Burghardt, 2005; Pellegrini, Dupuis, y Smith, 2007; Sivi Love, DeCicco, Giordano, y Seifert, 2003). Los resultados son inquietantes, no solo en términos de la pobreza lúdica que podrían provocar, sino también porque la experiencia del estrés prolongado dará forma tanto a la mente como al cuerpo y, en consecuencia, provocará reacciones inapropiadas a las situaciones sociales (Arnold y Sivi, 2002).

Por su parte el psicólogo Peter Gray (2011) ha sostenido la hipótesis de que el declive en el juego ha contribuido causalmente al aumento de la psicopatología de los jóvenes y menores. En sus investigaciones, Gray analiza las funciones de la actividad lúdica en las edades de crecimiento infantil, deteniéndose en aquellas funciones que favorecen la salud mental de los niños y niñas, entre las que destaca las siguientes: (1) el desarrollo intereses y competencias intrínsecas; (2) el aprendizaje de la tomar decisiones, resolución de problemas, autocontrol y cumplimiento de reglas; (3) la regulación de las emociones; (4) el aprendizaje de llevarse bien con los demás como iguales; y (5) la experimentación de la alegría. Sobre la relación entre juego infantil y salud mental, Gleave y Cole-Hamilton (2012) elaboraron un informe para la organización *Play England* en el que defendían que las posibilidades de juego libre de los niños y niñas son oportunidades esenciales para promover el crecimiento de adultos psicológicamente sanos y emocionalmente competentes.

Una vez reconocida la importancia de la actividad lúdica en el crecimiento infantil cabría cuestionarse, ¿disponen los niños y niñas de tiempos y espacios para el juego? La preocupación por la importancia del juego en la infancia se ha intensificado en los últimos años (Göncü y Gauvain 2012). Existe entre la literatura académica sobre juego infantil, un creciente número de investigaciones que alertan de una crisis lúdica cuyas secuelas se perciben en la reducción de tiempos y espacios de juego de los niños y niñas del siglo XXI. La disminución de ocasiones de juego en la infancia es cada vez un hecho más contrastado que está generando cierta preocupación entre los investigadores. Una investigación sobre espacios lúdicos realizada en la ciudad mexicana de Puebla, permite concluir:

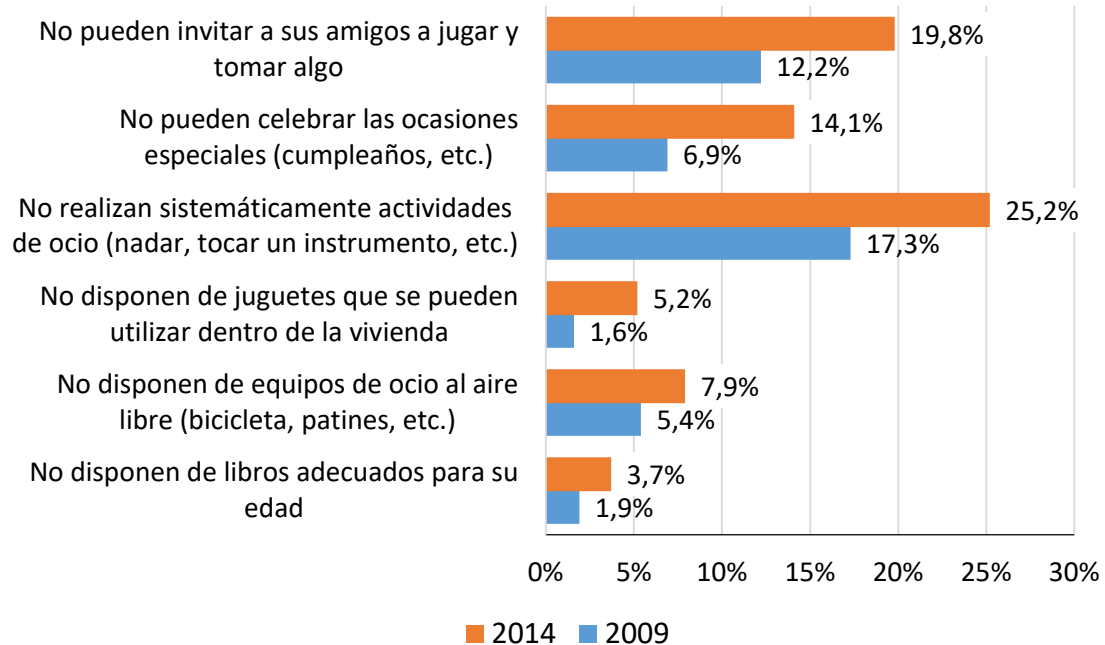
“Lo que parece de mayor relevancia a nivel global es el hecho es que este panorama del estado del espacio para niños muestra que no hay un sistema de espacios que articule ubicaciones, actividades, elementos a considerar, políticas de gestión, y que los niños son atendidos de manera muy limitada tanto en enfoque como en la comprensión de la relevancia que estos espacios tienen para su desarrollo y para el desarrollo de la ciudad” (Lugo, 2013, p. 81).

Lo mismo podría decirse con respecto a otras muchas ciudades de otros lugares del mundo, aunque falta aún mucha investigación al respecto. Esta reducción de espacios y tiempos de juego es consecuencia de un gran número de factores que coexisten hoy día en las sociedades modernas. Vivir la infancia en las sociedades modernas de hoy es sin duda todo un reto para los niños y niñas. La globalización, la excesiva urbanización, las innovaciones tecnológicas, la gran cantidad de actividades extraescolares, la presión por los resultados educativos, la presión que sienten las familias de ofrecer constantemente oportunidades de aprendizaje, la pobreza extrema y la falta de recursos, etc. están contribuyendo a la discusión sobre los nuevos desafíos en el panorama internacional sobre la necesidad del impulso a la investigación sobre el juego (Lester y Russell, 2010; Gray 2011; Frost 2012; Whitebread y Basilio 2013). Por las implicaciones educativas que subyacen, merece especial atención la cuestión acerca de la sobre-estructuración de los tiempos y los espacios con fines educativos. Clases de música, deportes, actividades artísticas y de danza, idiomas o refuerzo de matemáticas, tienden a ocupar el ya apretado horario extraescolar de los niños y niñas, reduciendo el tiempo de juego, especialmente libre, de una forma dramática.

Los investigadores Singer, Singer, D'Agostino, y DeLong (2009), han explorado la percepción sobre el aprendizaje experiencial y el juego libre de las familias de 16 nacionalidades distintas. El estudio indicó que la principal actividad de tiempo libre de los niños es mirar televisión. Los resultados de su investigación pusieron de manifiesto, que las familias y, en concreto, las madres mostraron su acuerdo en torno a la cuestión de que la falta de oportunidades de juego libre y de aprendizaje experimental estaba erosionando la niñez.

En lo que se refiere concretamente a nuestro país, según datos de Eurostat (2016) la proporción de hogares españoles con niños menores de 16 años que carecen de determinadas posibilidades de ocio y juego ha aumentado entre los años 2009 y 2014. Se observa así, una reducción en los tiempos, los espacios y los materiales lúdicos en las zonas de juego domésticas.

Hogares donde viven menores de 16 años que no pueden permitirse ciertos gastos



La situación en los centros escolares no es distinta. La reducción del tiempo de recreo es una cuestión que viene preocupando a la comunidad académica. Pese a las estructuradas y prolongadas jornadas escolares y extraescolares, el tiempo dedicado al recreo infantil en los centros educativos constituyen uno de los momentos más importantes en el día de los niños y niñas. Si bien este tipo de juego no siempre se realiza de una forma espontánea y libre, es considerado esencial debido a las posibilidades de relacionarse con otros individuos, así como para el desarrollo de determinados aprendizajes de la dimensión social del ser humano. Como han señalado Ed Baines y Peter Blatchford, el recreo también tiene implicaciones importantes para el aprendizaje escolar y la participación. Así, los menores cuentan con pequeños momentos de recreo o de expansión frente a las extensas horas de trabajo concentrado en las aulas. En otro estudio, Blatchford, Pellegrini y Baines (2015) indagaron las causas que podrían explicar la reducción de los tiempos y espacios de recreo infantil en los contextos de educación reglada. Esta disminución se debe principalmente a dos cuestiones: por un lado, el aumento de tiempo curricular en el aula y, por otro, como respuesta al empeoramiento del comportamiento de los estudiantes. Se minusvalora con ello el hecho de que los tiempos de esparcimiento y descanso autodirigidos por los niños y niñas con la supervisión de adultos en los contextos de su vida cotidiana resultan esenciales para el desarrollo social y psicológico infantil:

“Si queremos conocer el desarrollo social y psicológico de los niños, debemos estudiar cómo surge éste en la realidad cotidiana de las actividades lúdicas infantiles y las interacciones con los demás en los contextos cotidianos” (Baines y Blatchford, 2011, p. 260-262).

No son pocos los investigadores que han señalado las consecuencias negativas que puede tener la consideración del tiempo de recreo como un tiempo prescindible. En 2015, los investigadores Kemple, Oh y Porter alertaron que, influenciados por las pruebas estandarizadas internacionales, el tiempo de juego se está eliminando de muchos programas de la primera infancia, y se está sustituyendo por un mayor tiempo para la instrucción en habilidades académicas (Kemple, Oh y Porter, 2015, p. 250).

Un ejemplo de este tipo de investigación de mayor actualidad es la desarrollada por Mimmi Waermö, de la Universidad de Estocolmo. Sus estudios han pretendido explorar los procesos de negociación de reglas de juego y los procesos de transformación lúdicos en el patio del recreo durante el juego del escondite. Los participantes de la investigación fueron niños y niñas entre 10 y 11 años. Los resultados desvelaron que el proceso de negociación infantil es una integración colectiva del principio de agencia, así los menores realizaban ampliaciones y pequeños ajustes colectivos de la interpretación de las reglas del juego (Waermö, 2016).

Algunos países han respondido a las alarmas generadas por la pérdida de espacios y tiempos de juego. Un buen ejemplo de ello pueden ser las iniciativas desarrolladas por el proyecto *Playwork de la Universidad de Gloucestershire* en Reino Unido en los últimos años. Cada vez resulta más frecuente la creación de espacios recreativos infantiles que promuevan el juego libre: “Apoyamos la necesidad de crear los entornos adecuados para que jueguen los niños y niñas, y jóvenes: intercambio de conocimiento, apoyo, defensa e investigación” (Playwork, 2017). El objetivo de la creación de estos espacios no es otro que la promoción del juego infantil libremente elegido, autodirigido y motivado intrínsecamente (SkillsActive, 2005). Es decir, se trata de una iniciativa que pretende recuperar y hacer prevalecer el tiempo y el espacio de juego libre de la infancia frente a las restricciones que en ocasiones suponen la agenda de los adultos. Esta iniciativa se articula en base al reconocimiento de que a mayor variedad de entornos y objetos de juego, mayores serán las consecuencias positivas para el desarrollo de los niños y niñas. Al mismo tiempo, estos espacios de juego se encuentran supervisados por los “playworkers”. Lejos de ser un animador de juego o un monitor, se trata de adultos que, con el fin de no mostrar interferencia con las dinámicas lúdicas infantiles, desde un segundo plano velan por el cuidado de los objetos y las instalaciones recreativas, así como por el desarrollo del juego (SkillsActive, 2005).

Desde el enfoque del desarrollo infantil, los estudios que focalizan su atención en el análisis del tiempo de juego en los distintos escenarios de desarrollo, como el recreo en las instituciones de educación reglada, resultan esenciales para la búsqueda y la exploración de prácticas que favorezcan el cuidado del juego infantil. Si como han manifestado algunos autores el juego ofrece la oportunidad de articular respuestas a situaciones nuevas sin ningún tipo de consecuencia negativa, no reconocer la importancia de la actividad lúdica y no diseñar políticas públicas que promuevan el juego infantil, pone en peligro el futuro de los niños y niñas, así como su capacidad para enfrentarse a las distintas dificultades emergentes en las sociedades del siglo XXI (Whitebread *et al.* 2012).

Llegados a este punto cabría preguntarse: ¿cuáles son las barreras que obstaculizan la actividad lúdica de los niños y las niñas? La conceptualización de las barreras que condicionan el juego infantil se ha caracterizado por la amplitud y heterogeneidad. Son muchas las acciones que podrían ser consideradas como barreras para el desarrollo del juego. Como se ha nombrado anteriormente, la barrera más común tiene que ver con la sobre-estructuración de actividades escolares y extraescolares y, en consecuencia, la poca disponibilidad espacio-temporal destinada al juego. La falta de espacio e instalaciones para jugar es un problema recurrente identificado por los jóvenes. Las sociedades modernas occidentales encuentran múltiples barreras relacionadas con el tipo de espacio de juego, especialmente cuando se trata de espacios públicos. Este tipo de barreras nacen de las preocupaciones sobre accidentes, la presencia de desconocidos, la cantidad de tráfico, la contaminación, y, en definitiva, un conjunto de factores que han desembocado en el aumento de la desconfianza y de actitudes intolerantes hacia el juego en los espacios públicos.

Frente a este tipo de barreras, comienzan a surgir movimientos e iniciativas como *Play Wales*, *Play England* y *Play Scotland*, organizaciones cuyo objetivo se focaliza en sensibilizar sobre las necesidades de los niños, niñas y jóvenes en torno al derecho al juego y, al mismo tiempo, promover buenas prácticas en los diferentes niveles de toma de decisiones y en los lugares donde los menores puedan jugar. Estas organizaciones se convierten en instituciones de referencia en cuanto al asesoramiento y la orientación de políticas, acciones e intervenciones que promuevan el juego.

Así, por ejemplo, el Proyecto *Play for Wales* ofrece apoyo a todos aquellos que tengan interés y/o responsabilidad de proporcionar espacios lúdicos de calidad (Play Wales, 2015, p. 5). Durante los últimos quince años esta organización ha centrado sus esfuerzos en tres ejes de acción: a) el aumento de financiación para garantizar la promoción de oportunidades lúdicas en la infancia, b) la demanda del reconocimiento

nacional del juego y, finalmente, (c) el mayor conocimiento y difusión del juego a nivel local, nacional e internacional a través de diferentes publicaciones y la elaboración de informes en colaboración a instituciones como la Universidad de Gloucestershire (Play Wales, 2015, p. 20-21). Un ejemplo del tipo de informes que realiza la organización es la publicación *Good practice guide for play and early years: Developing and managing Gypsy and Traveller sites'* (Play Wales, 2015b). En su intención de superar las barreras del juego de aquellos grupos sociales que por distintas circunstancias sociodemográficas y culturales puedan verse desfavorecidas, las organizaciones de *Play for Wales* y *Save the Children Wales' Travelling Ahead project*, han colaborado en la elaboración de un informe-guía para la intervención. La guía incluye, entre otras cuestiones, instrumentos para la evaluación de la percepción sobre las oportunidades de juego infantil en menores y familias de etnia gitana. En las encuestas con los padres, a menudo estos se quejaban de la inadecuación de los espacios por la carencia de un área de juegos.

1.7.- Desafío, riesgo y seguridad en la actividad lúdica

Se podría decir que uno de los componentes esenciales de la actividad lúdica infantil es el reto. Todo juego infantil esconde en su arquitectura un componente de intriga relacionado con el tránsito de una situación explícita o implícita. El reto lúdico del que hablamos es el motor que incita a la provocación, una invitación al desafío que por definición ha de ser difícil de llevar a cabo y, en consecuencia, encubre todo un impulso en la búsqueda de un desenlace en términos de progreso y superación.

Desde el momento en el que nacen y de forma progresiva durante la etapa infantil, los niños y niñas aceptan el supuesto de que para aprender nuevas habilidades (gatear, caminar, alcanzar nuevos objetos, etc.) se encuentran sumergidos en un desafío que podrían implicar un posible riesgo de daño (Ball, Gill, y Spiegel, 2008). El esqueleto provocativo del juego precipita la estimulación de los niños y niñas y los coloca ante una nueva realidad o aventura que les invita a explorar sus propios límites y desafiar sus propias capacidades. De la misma manera, el espíritu aventurero de experimentación y superación lúdica provoca la sed y el interés por conocer no solo los fines de sí mismo, sino por explorar aquellos que delimitan el mundo.

Tal y como se ha comentado en apartados anteriores, ante los riesgos provocados por la configuración de las sociedades modernas, las familias han perdido la confianza y el sentido de seguridad de algunos espacios públicos. La investigadora Anna Vitale, realizó una investigación acerca de las escuelas infantiles italianas y se encontró con la paradójica situación de que estas no se encontraban equipadas para el desempeño del

juego infantil activo porque a los docentes y a las familias les preocupaba la idea de que el juego en espacios de exterior pudiera causar algún tipo de malestar o molestia a los menores (Vitale, 2011).

En el mismo sentido, esta misma preocupación es la que han encontrado las investigadoras noruegas Elle Beate Hanseny Ole Johan Sando en su investigación '*We don't allow children to climb trees*'. *How a focus on safety affects Norwegian children's play in Early-Childhood Education and care settings* (Hansen y Sando, 2016). Investigaciones realizadas anteriormente en Noruega, habían señalado cómo los profesionales que se dedicaban a la educación infantil tenían un enfoque permisivo en cuanto a la asunción de riesgos en la infancia. Sin embargo, las últimas investigaciones, en concreto las realizadas por Hansen y Sando, han detectado un aumento del acento de la seguridad, que ha afectado a los escenarios lúdicos y a los contextos de educación reglada. Los resultados han mostrado la persistente prohibición por parte de los profesionales de la educación a la hora de llevar a cabo juegos bruscos (especialmente escalando en árboles) y actividades de alta velocidad, evitación de equipos de recreo como columpios y redes, así como la eliminación de características naturales del entorno. Es decir, se observó cómo la preocupación por la seguridad de los niños y niñas está reduciendo sus posibilidades de aventurarse en la exploración de los límites.

Equilibrar el desafío, el riesgo y seguridad en la actividad lúdica es un ejercicio nada sencillo. Es por ello por lo que, en la última década, el debate en torno a estas tres cuestiones ha crecido y se ha vertido en la literatura académica. Iniciativas como la de *Play Safety Forum* indican claramente que la preocupación por la seguridad de los niños se ha incrementado en las últimas décadas. En el año 2008, las organizaciones *Play England, Play Scotland, Play Wales and PlayBoard Northern Ireland* con la colaboración del *Play Safety Forum*, elaboraron un informe titulado "Gestión del riesgo en la provisión de juego: una declaración de posición" (*Managing risk in play provision: a position statement*). El trabajo colaborativo realizado manifiesta que los niños y niñas necesitan asumir riesgos cuando juegan, por lo que el riesgo no es cuestionable. La principal cuestión se encuentra en responder a estas necesidades y deseos lúdicos ofreciendo espacios estimulantes y desafiantes que permitan explorar sus habilidades y conocer el mundo. Partiendo de la convicción de que, en el juego, un grado de riesgo a menudo es esencialmente beneficioso, la propuesta principal que establecen no es otra que la de administrar el nivel de riesgo estableciendo así, los límites del peligro. De esta manera, los niños y niñas disfrutan de oportunidades de juego desafiantes y aventureros donde pueden ponerse a prueba y ampliar sus habilidades.

En el año 2014, estas organizaciones publicaron la guía para la aplicación de un formulario que evaluara los riesgos y los beneficios de los espacios de juego infantil. Según sus creadores, el principal propósito de este instrumento es el de apoyar un enfoque equilibrado de la gestión de riesgos utilizando el proceso de evaluación de riesgos y beneficios (RBA). El instrumento se dirige a aquellas personas involucradas en los procesos de creación de oportunidades de juego en una variedad de contextos que incluyen: instalaciones de juego, parques públicos, espacios verdes, centros educativos y servicios escolares (Play Safety Forum, 2014 p. 2). Entre los elementos que conforman esta evaluación se pueden encontrar: los beneficios del proyecto, los riesgos con los que cuenta la instalación (como fallas en el equipo, pausas, otras caídas o colisiones), factores locales y la supervisión de las áreas de juego.

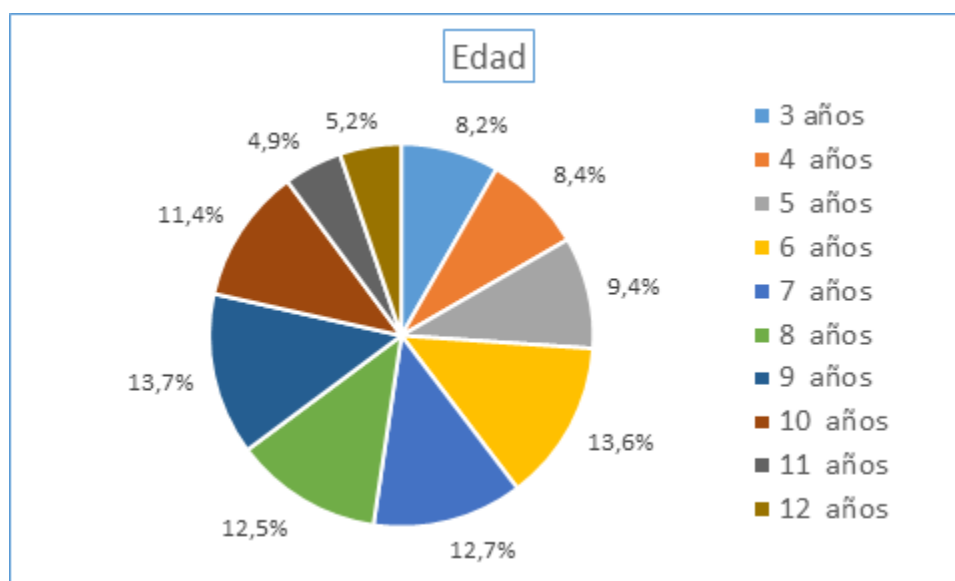
¿Cuál debe ser entonces el papel de los adultos en el juego de los niños y las niñas? Se trata también de una cuestión controvertida. Algunos investigadores, como Broström y Texter, apuestan por la intervención de los adultos, en concreto, enfatizan el papel tanto de las familias como de los profesionales de la educación para desbloquear situaciones lúdicas. La justificación de su intervención hace referencia al modo en el que los patrones conductuales de los adultos quedan integrados en el juego a través de los procesos de imitación que son propios de la infancia. Por su parte, Baumgartner, Marín y Muchacka han defendido en sus trabajos que los niños y niñas no necesitan supervisión a la hora de jugar, y el papel de los adultos debería reducirse a la disposición de materiales, espacios seguros y juguetes, sin llegar a intervenir o inferir en las situaciones lúdicas. Whitebread y sus colaboradores (2012) han analizado ambas posturas, y han señalado que, a menudo, la controversia responde a factores de tipo contextual relativos a la conceptualización del juego en los diferentes países o entornos culturales. En la misma dirección de la pirámide de los tipos de juego presentada por Gummer (2016), podría concluirse que también con respecto a las modalidades de juego que necesitan los menores, libre o supervisado por los adultos, una “*dieta equilibrada*” sería la opción más saludable.

II

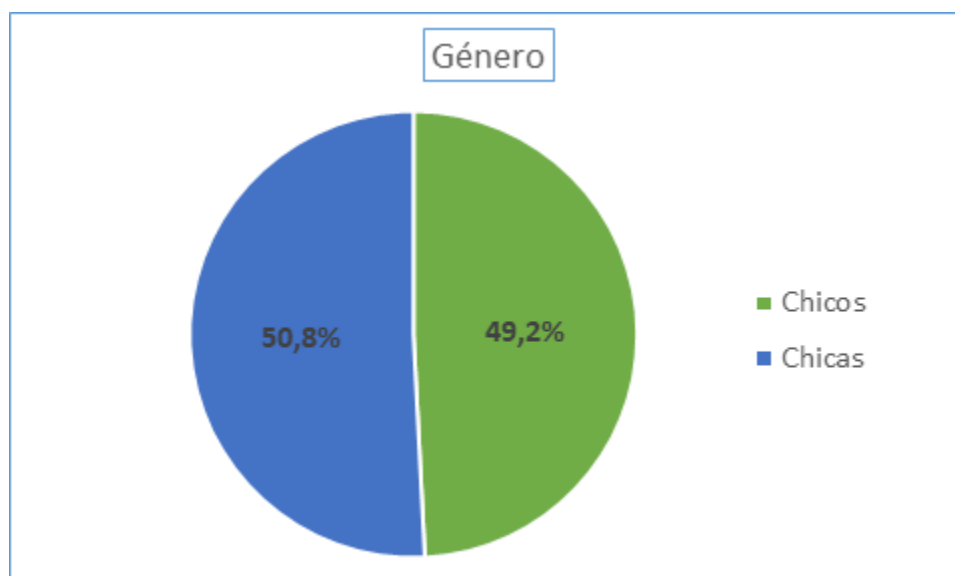
VOCES INFANTILES

En esta parte del informe presentamos los resultados de un trabajo de campo, desarrollado a lo largo de los dos últimos años, acerca de la experiencia infantil del juego. Los instrumentos de recogida de información han sido tres cuestionarios y seis grupos de discusión, que se han aplicado en las comunidades autónomas de Andalucía, Asturias, Castilla León, Cataluña, Madrid, Navarra y Valencia.

En el estudio han participado 1242 chicos y chicas entre 3 y 12 años, con aproximadamente 2/3 situados en la franja de 6 a 10 años. Los grupos de discusión se hicieron en centros escolares con chicos y chicas agrupados por edades, de 3-6, 6-9 y 9-12 años.



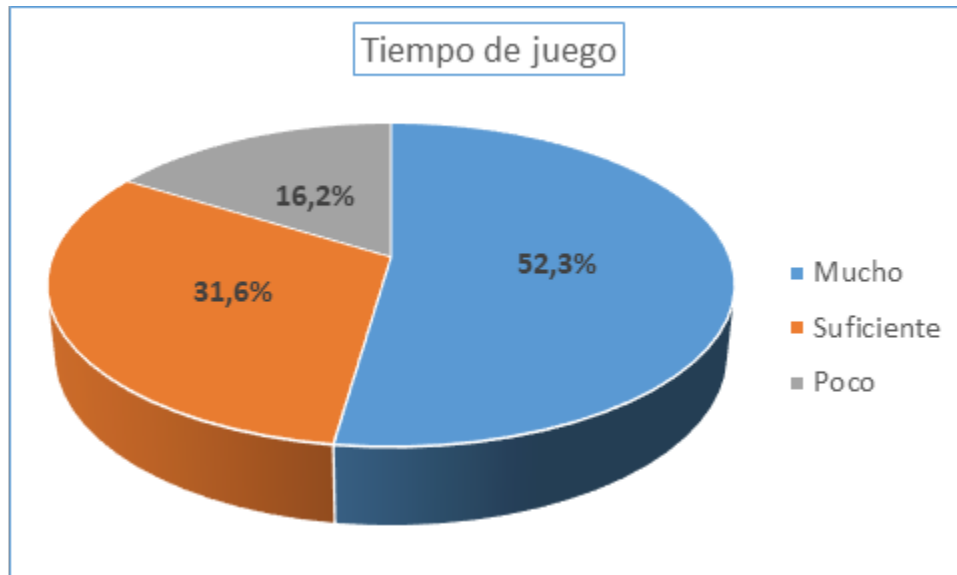
Por género, la proporción es del 50,8% de chicas y 49,2% de chicos



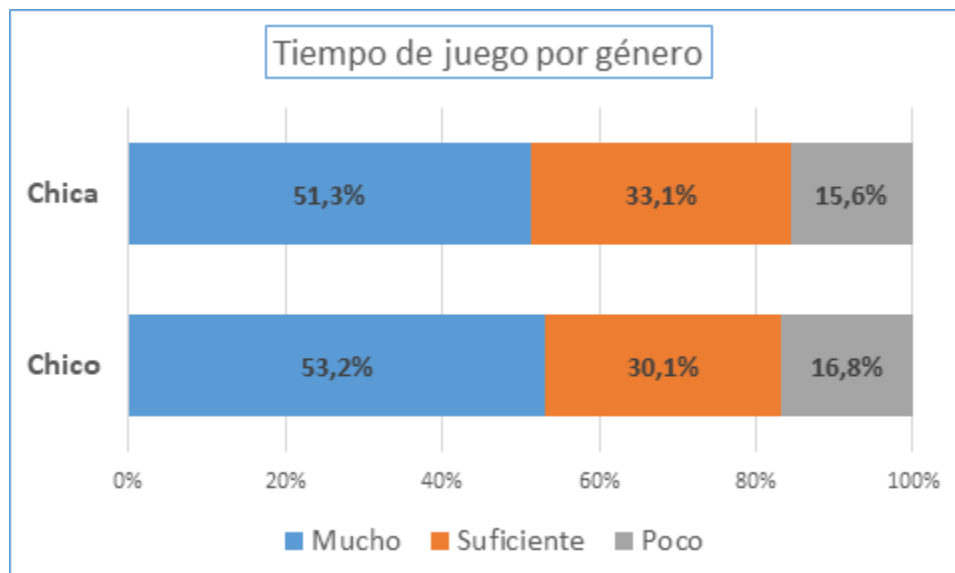
2.1.- Dimensiones de la experiencia de juego

A. El tiempo

A la pregunta “En un día normal ¿cuánto tiempo tienes para jugar?”, la mayor parte (52,3%) de los chicos y chicas responde que dispone de mucho tiempo, y son muy pocos (16,2%) los que se quejan de contar con poco tiempo para jugar.



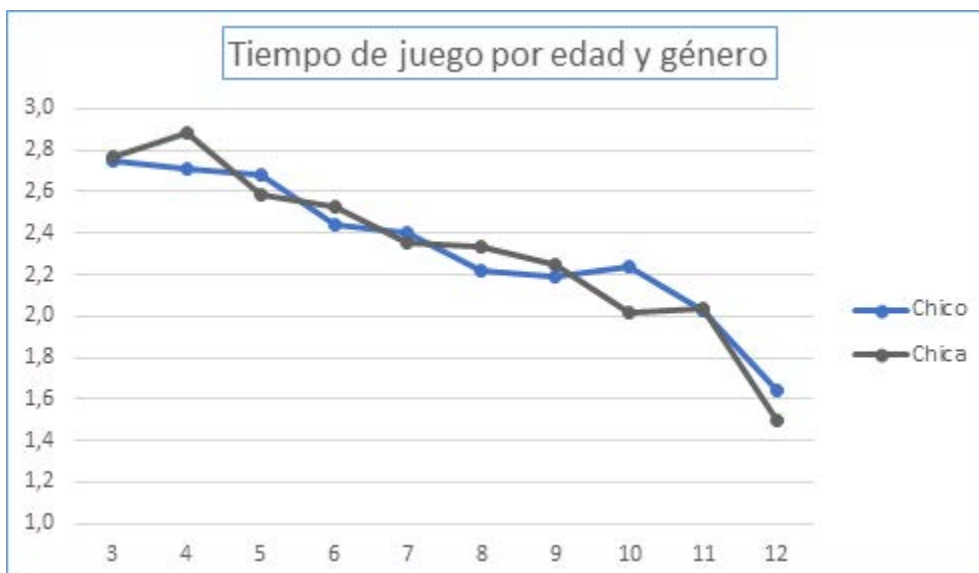
No se aprecian diferencias destacables por género. Las chicas consideran algo menos que los chicos que el tiempo que tienen para jugar sea mucho, pero también se quejan menos de que ese tiempo sea insuficiente.



Por edad, la situación es diferente, y se detecta un claro descenso de la percepción de los niños y niñas del tiempo para jugar a medida que van cumpliendo años.



Esta percepción es patente tanto en las chicas como en los chicos, y sigue la misma evolución con dos perfiles entrelazados



Esta diferencia en la percepción del tiempo para jugar está afectada por la evolución del sentido del tiempo y del proceso de construcción del yo. Con respecto al primero de estos factores, es necesario señalar, siguiendo a Piaget (1975) que, la completa noción de tiempo no se adquiere en su totalidad hasta alcanzar la adolescencia. Este logro describe una evolución progresiva, en la que pueden destacarse tres estadios: el del *tiempo vivido* (hasta los 7 años) en el que no se diferencia el orden temporal; el estadio del *tiempo percibido* (7-12 años) en el que se comienza a poder situar temporalmente determinadas experiencias, ritmos y sucesiones y finalmente, el estadio del *tiempo concebido* (12-15 años), en el que se alcanza la noción plena y más exacta del tiempo. Por lo tanto y basándonos en la teoría de Piaget, podemos afirmar que, hasta la adolescencia, y por la propia complejidad del proceso, el ser humano no posee una

noción de tiempo absoluta, lo cual, incide directamente sobre las percepciones temporales que éste pueda tener hasta alcanzar esa etapa de la vida.

Por su lado, el psicólogo social Herbert Mead subrayó la importancia del juego en el proceso de construcción del yo a lo largo de la biografía infantil. Para el niño pequeño, jugar es lo mismo que estar y actuar interactivamente en el mundo. No es una actividad diferenciada. A través del juego simbólico, primero, y del juego de reglas (*game*) después, se va descubriendo a sí mismo como un yo separado en un contexto de interacciones, acciones y reacciones, sociales:

“En el juego de los niños, incluso cuando juegan juntos, existen abundantes pruebas de que el niño adopta diferentes papeles en el proceso; y un niño solitario mantiene el proceso de estimularse, por medio de sus gestos vocales, a actuar casi indefinidamente en distintos papeles (...) Es evidente que la ‘conciencia de sí’ surge de tal conducta, de dirigirse a la propia persona y responder con la reacción adecuada de otra. El niño, durante este periodo de la infancia, crea un foro dentro del cual adopta distintos papeles, y la persona del niño es gradualmente integrada con esas actitudes sociales distintas, siempre conservado la capacidad de dirigirse a sí mismo y de responder a ello con una reacción que, en cierto sentido, pertenece a otro. Llega al periodo adulto con el mecanismo de un espíritu” (Mead, 1982, pp. 369-370).

Los resultados de los grupos de discusión son congruentes con los del estudio cuantitativo. Los participantes en los grupos con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, consideran que juegan mucho tiempo, y afirman que lo hacen a diario. Cuando no juegan es porque no les apetece o por otro sorprendente, e incluso alarmante, motivo que no se había contemplado entre las hipótesis previas a esta investigación y que debiera ser objeto de reflexión: a algunos niños y niñas se les olvida jugar siendo el motivo principal el estar viendo la televisión. Un participante afirma poder jugar hasta la noche, y la totalidad declara que les gustaría jugar más, pero no lo hacen porque una vez terminados los deberes y las actividades del día, no les queda tiempo:

“No puedo jugar más porque tengo que hacer inglés, fútbol y muchas cosas más”

La percepción sobre la cantidad de tiempo dedicado al juego sufre un cambio alrededor de los 6 años. La actividad lúdica comienza a ocupar un lugar secundario. El tiempo de juego en la escuela se ve limitado por otro tipo de actividades. Consideran que en el colegio juegan poco tiempo porque se dedican a atender al profesor/a y a hacer deberes. El tiempo de patio les resulta insuficiente y afirman que juegan más tiempo en casa que

en la escuela, aunque también en el hogar, se priorizan los deberes escolares u otro tipo de actividades.

“Si no podemos jugar es porque tenemos que estudiar, ahora el estudio es lo que nos ocupa más tiempo por las tardes. Y porque tenemos los descansos de patio, si no... ¡casi no jugaríamos!”

Los participantes con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, consideran que juegan poco o nada por una falta de tiempo motivada fundamentalmente, por las actividades extraescolares que realizan.

“Al llegar a casa después de la actividad extraescolar solo tengo tiempo para ducharme, cenar e ir a dormir”

“Definitivamente odio las actividades extraescolares, llego a casa a las 7 y media que casi no puedo moverme del cansancio, haz lo deberes, cena y el día siguiente a madrugar y a clase”

“Cuando hago extraescolares no me da tiempo de jugar, pero cuando no tengo, pues juego un poco o miro la televisión”.

Resulta por tanto frecuente que el juego se vea suprimido de la jornada diaria

“Yo martes y jueves no puedo jugar porque tengo la academia de inglés”

“Yo solo puedo jugar el martes”

Aunque escasas, existen ocasiones en las que el juego está integrado dentro de la rutina diaria como una actividad más, como lo están la alimentación o la higiene:

“Yo antes de ducharme juego un poco, luego me ducho y a cenar”.

“Llego a casa, juego, le doy de comer a mi tortuga, leo, me ducho, ceno y voy a dormir”

El fin de semana se amplía el tiempo de juego, quedando así reducido a una actividad a realizar solo cuando se dispone de tiempo libre, y no tanto como una necesidad de la infancia que debe ser cubierta.

Existe también diferencia entre el tiempo de juego dependiendo de la estación del año. El verano resulta ser la estación en la que más se juega por disponer de más tiempo libre. Nuevamente tiempo de juego y tiempo de ocio se relacionan estrechamente.

“Ahora que terminará la evaluación y abrirán la piscina y viene el verano, ya tendremos más tiempo... pero en invierno con todos los exámenes, no tenemos tiempo a jugar”

“En invierno no podemos jugar mucho, porque tenemos cinco evaluaciones en el curso y eso significa dos exámenes de cada asignatura, más los globales... es imposible encontrar tiempo para jugar”

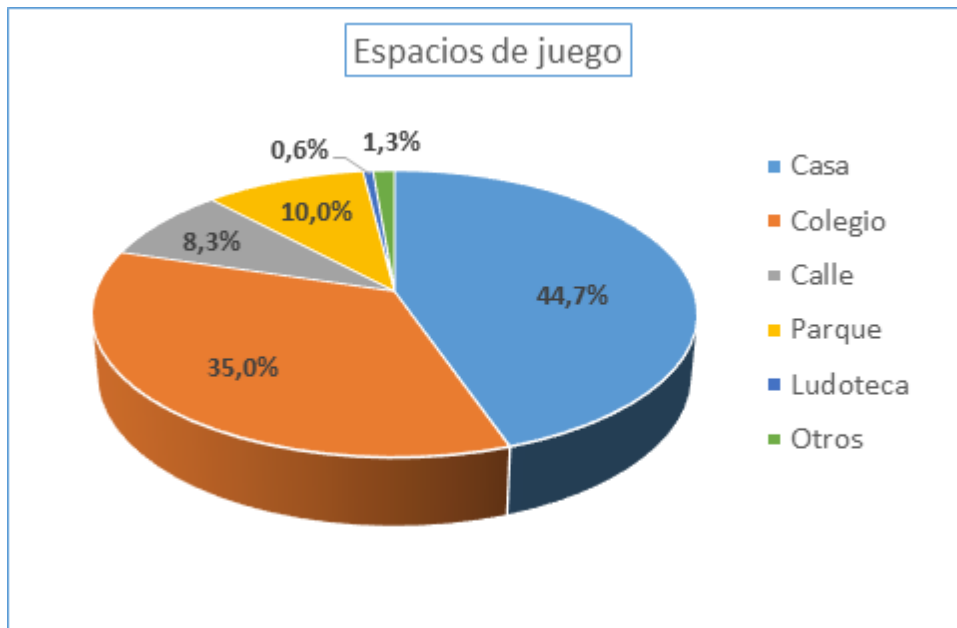
Los más mayores (9-12 años), opinan que los más pequeños juegan más. La justificación la encuentran en que, *“al ser más pequeños tienen más derecho y también menos responsabilidades”*. Esta afirmación pone de manifiesto que, desde edades muy tempranas, se posee una “visión adulta” sobre el juego, considerando nuevamente que este es una actividad para practicar en el tiempo libre y de ocio, y no una necesidad que debe cubrirse. A pesar de esta consideración, la totalidad de los participantes coincide en la misma idea:

“Yo creo que deberíamos jugar más, porque todavía somos niños, no somos adolescentes”

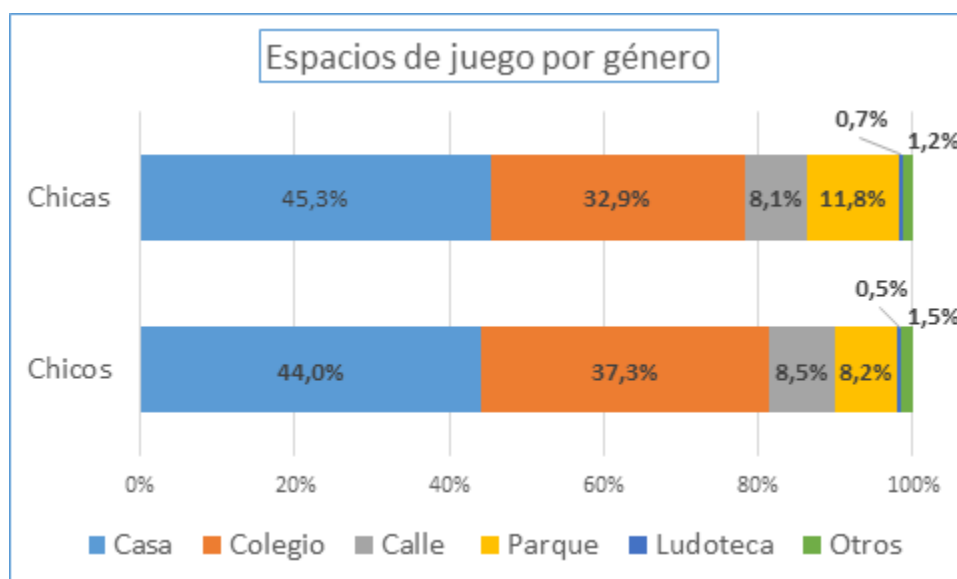
B. El espacio

La pregunta acerca de esta dimensión de la experiencia lúdica adoptó la forma “¿En un día normal dónde juegas más?” Se establecieron cinco posibles respuestas: casa, calle, colegio, parque, ludoteca y otros sitios. Si la respuesta era “otros sitios”, había que indicar cuáles.

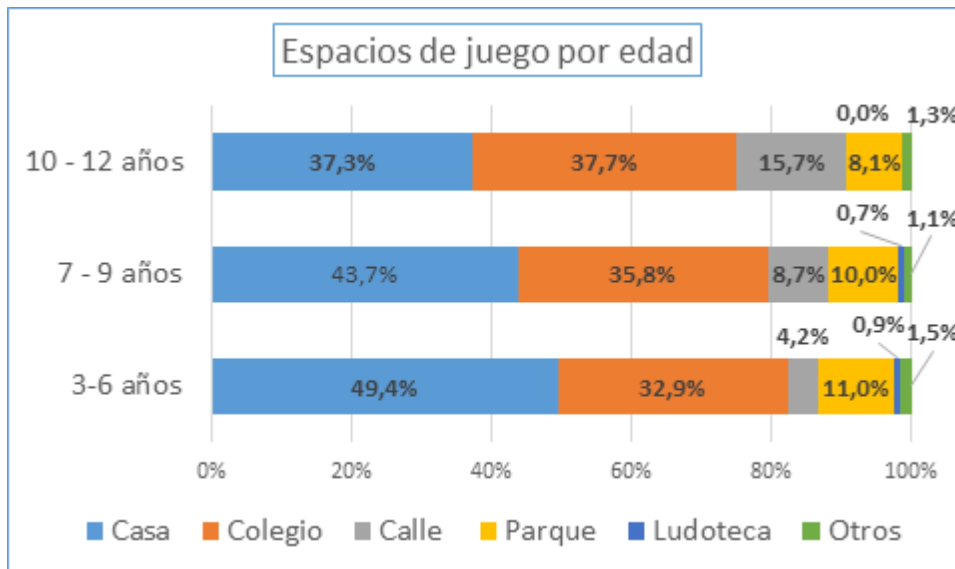
La casa es el espacio en el que más juegan los niños y las niñas. Para el 44,7% es el lugar habitual de jugar, seguido de la escuela (35%). Los espacios abiertos y de exterior (calles y parques) son los entornos más usuales de juego para el 18,3% y las ludotecas para el 0,6%. Un 1,3% de los niños y niñas encuestados suelen jugar en algún espacio distinto a éstos.



No hay diferencias grandes en razón de género. Los chicos identifican más que las chicas la escuela como el espacio habitual de juego, mientras que la relación se invierte en el caso de los parques.



A medida que los niños y las niñas crecen, el ámbito privado del hogar va dejando más lugar a la escuela, y el parque protegido a la calle abierta, como espacios habituales de juego.



Los participantes más pequeños del estudio identifican también como su espacio habitual de juego las guarderías y las casas de otros familiares, y los medianos y mayores la urbanización y los campos deportivos. Y hay para quienes lo son las actividades extraescolares o las clases particulares.

A la vista de estos resultados puede decirse que existe una tendencia a jugar mucho más en espacios privados, interiores y domésticos que en espacios públicos y externos. Esta tendencia varía en función a la edad. Si bien las niñas y los niños más pequeños tienden a jugar más en espacios de interior, los niños más mayores, próximos a la adolescencia buscan una experiencia lúdica con un mayor contacto con escenarios públicos de exterior. A pesar de este cambio de tendencia, cuando son más mayores, se observa que la casa y el colegio siguen siendo los lugares más elegidos para jugar. Por lo tanto, si bien se percibe una transformación en la elección de la preferencia de espacios de juego, los entornos domésticos figuran como los principales escenarios. Especialmente en entornos urbanos de las grandes ciudades, la predominancia de los espacios de interior como las casas frente a los espacios de exterior como la calle o el parque se hace aún más evidente.

Estos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos en los grupos de discusión, en los que las niñas y los niños identifican el entorno del hogar como el más concurrido para jugar:

“Ahora está muy de moda, invitar a nuestros amigos a casa a pasar el rato.”

“En casa de mis amigos”

“En casa, como tengo las mejores hermanas del mundo, jugamos a dispararnos con las pistolas de juguete. También jugamos al escondite por la casa...”

“En mi casa o juego con la PlayStation o con el ordenador...”

“En mi casa juego al ping-pong, con mis gatos, con mis perros, al fútbol...”

Los niños y las niñas juegan en casa más que en ninguna otra parte. Algunos de los participantes del estudio desvelaron jugar en distintas habitaciones de la casa, cada una de ellas con diversas disposiciones y funcionalidades en la vida diaria de una familia. Dentro de los espacios de interior, las habitaciones que destacaron por su actividad lúdica fueron el salón y las habitaciones de los niños y niñas³:

“En la habitación o en el salón”

“En mi cuarto y en el salón”

Como se ha señalado, especialmente en zonas urbanas los espacios de interior son los protagonistas del juego. No obstante, como han mostrado los análisis cuantitativos, los parques infantiles y las calles, aunque en menor medida en comparación a los anteriores, siguen siendo lugares concurridos por los niños y niñas con fines lúdicos. Cabría destacar, que algunos de los participantes señalaron que los parques a los que acuden se encuentran cerca de sus hogares. Cuando no se dispone de un parque infantil, las pistas deportivas públicas se convierten en los fortines lúdicos de la infancia:

“Yo voy a un parque a patinar y en bici”

“En frente de mi casa, no hay un parque, pero hay una cancha y nos bajamos allí a jugar, patinar... pasear los perros.”

“Yo tengo un parque cerca de mi casa y solo voy cuando esta mi prima en casa.”

³ La cuestión relacionada con la actividad lúdica en los espacios domésticos merecería ser objeto de un estudio con mayor profundidad. No solo por la variedad de espacios que se prestan a su uso lúdico sino por la creciente preocupación de las familias por destinar zonas del hogar exclusivamente al juego infantil. Cada vez resulta más usual que las familias, conscientes de la necesidad de juego que tienen los niños y niñas, se decidan por articular y organizar habitaciones de la casa que son utilizadas exclusivamente para el ámbito lúdico.

“Yo como tengo perro, voy a los parques más cercanos. Si no voy con el perro, voy al Retiro a patinar y a tirarme por los toboganes.”

Como se ha comentado en el apartado relativo al tiempo en la infancia, el exceso de deberes y de actividades extraescolares condiciona la vida infantil. Esta sobreestructuración de la vida infantil, ha generado una dependencia y reducción del tiempo libre al espacio doméstico. En efecto, muchos niños y niñas afirman que no tienen tiempo para jugar. Algunos manifiestan que, el poco tiempo con el que disponen para jugar durante el día no les queda más remedio que vivirlo en los espacios domésticos:

“Yo no, solo tengo tiempo de ducharme, cenar e ir a dormir.”

“Yo juego un poco en mi casa o en la de mis amigos y voy a dormir.”

“Yo antes de ducharme juego un poco, luego me ducho y a cenar.”

“Yo solo juego si no tengo extraescolar.”

“Yo también hago futbol, entonces cuando acabo voy a casa juego a la PlayStation una partida, me ducho y a cenar.”

La estructuración de los tiempos a través de los deberes y las actividades extraescolares en la vida de los niños y niñas, junto con largas jornadas laborales de las familias, ha generado una predisposición hacia la elección de los espacios lúdicos basada en la accesibilidad, la comodidad y la seguridad que perciben las familias. Reducidos al espacio doméstico y sumergidos en el sobre-exceso de actividades estructuradas muy demandantes, no resulta extraño que muchas de las niñas y niños hayan perdido su interés por el juego y, en consecuencia, probablemente por agotamiento, prefieran dedicar su tiempo de ocio y esparcimiento libre a actividades poco demandantes en las que la tecnología esté involucrada. Se trata de actividades pasivas que, al mismo tiempo, guardan un alto potencial estimulante, como por ejemplo la televisión, los videojuegos, las *tablets*, etc:

“A mí no me apetece jugar, prefiero ver la televisión.”

“Prefiero ver la televisión”

“A mí algunos días se me olvida jugar y miro la televisión.”

“Yo a veces cuando estoy aburrida de jugar, veo un poquitín la televisión y luego vuelvo a jugar a otros juegos.”

“...en mi casa o juego con la PlayStation o con el ordenador, porque mi hermana solo hace que mirar la televisión”

“Y tengo algún juguete por ahí, pero no los uso. Casi siempre estoy con el móvil o estudiando...”

En lo que respecta al juego en espacios de exterior, se presenta esencialmente en dos contextos particulares y diferenciados: los contextos de educación reglada y los pueblos. En los centros educativos (colegios, guarderías y jardines de infancia) encontramos fundamentalmente dos espacios clave donde aparentemente y, según la percepción de los niños y niñas, el juego hace acto de presencia en su vida diaria: el patio de recreo y la clase. Algunos niños y niñas han manifestado que en clases de distintas asignaturas hacen juegos:

“Me parece que hay un día, no recuerdo cual, que sí que hacemos juegos matemáticos.”

“Depende de la profesora, por ejemplo, en inglés jugamos mucho.”

De otro lado, el patio de recreo es sin duda el epicentro espacial dedicado al juego en los contextos escolares: *“Juego mucho al escondite con toda la clase en el patio”*. Como se ha señalado anteriormente, los niños y niñas señalan que no tienen suficiente tiempo para jugar, no obstante, en su esquelética dietética lúdica señalan el recreo como uno de los espacios clave para el disfrute y la recreación de todo tipo de juegos espontáneos en los que ellos participan y deciden libremente sobre aquello a lo que quieren jugar:

“Si no podemos jugar es porque tenemos que estudiar, ahora el estudio es lo que nos ocupa más tiempo por las tardes. Y porque tenemos los descansos de patio, que, si no, no jugaríamos casi.”

“Juego más en el patio con mis amigos que en casa con mi hermana o los padres.”

“En clase no, pero en el recreo sí”

Algunos participantes han señalado cómo los colegios se han convertido en espacios clave para el disfrute del juego en momentos extraescolares. Tras la jornada escolar, los centros educativos quedan abiertos por las tardes con el fin de que niños y niñas dispongan de un espacio de juego:

“...por las tardes en el patio”

“sí, porque tenemos la puerta [del colegio] abierta”

“Yo aprovecho los viernes por la tarde para ir a jugar al patio, ya que tengo la tarde libre.”

El segundo contexto hace referencia esencialmente a los espacios rurales. Llama la atención la relevancia que otorgan los niños y las niñas a los pueblos de los abuelos y las abuelas a la hora de identificar espacios exteriores de juego. Los entornos abiertos de los pueblos se convierten en micro-espacios lúdicos en los cuales los niños y niñas pueden hacer uso y disfrute de su libertad lejos de la estricta y rutinaria vigilancia y supervisión de los adultos:

“Yo juego a pilla a pilla, con mis amigos, con mis primos... Y un día, en el pueblo nos dejaron solitos jugando en el parque y fue muy divertido.”

En mi pueblo, como casi todos son mis primos, por la noche mientras los padres están tomando algo, jugamos por todo el pueblo también.

“Juego con mi abuelo y con mi abuelo en la casa de mi pueblo, también juego muchas veces con mis primos, en las plazas del pueblo.”

“En casa de mis abuelos, en la plaza, al parque... con mi hermana y mis abuelos.”

“Juego solo en verano, en el pueblo.”

“Juego mucho en la plaza del pueblo, en casa y en el parque. A la plaza del pueblo voy con mis abuelos, pero al parque voy con mama y con papa.”

“... Y en mi pueblo, somos un grupo de amigos, y jugamos por todo el pueblo. Por la noche es cuando mola, jugamos al pilla-pilla todos.”

Otra cuestión relacionada con la elección de los espacios de juego tiene que ver con la proliferación de zonas urbanas dispuestas en forma de urbanización. En el estudio cuantitativo ya se ha señalado la identificación de ésta como espacio de juego. Los

grupos de discusión han confirmado esta tendencia al juego en espacios cercados, vigilados y controlados cercanos a los hogares. En las sociedades modernas, el juego en las urbanizaciones supone el sustituto del comúnmente conocido como juego en las calles:

“Yo juego en mi urbanización al escondite.”

“Yo como no tengo urbanización, juego más a videojuegos.”

“Yo tengo la suerte que en mi urbanización hay piscina, cancha de baloncesto, ping-pong y solemos jugar todos.”

“En mi urbanización, tenemos un espacio con césped, y jugamos allí al fútbol.”

El juego siempre se ha caracterizado por ser una actividad que rebosa y resulta resbaladiza a cualquier límite espaciotemporal determinado. Los grupos de discusión realizados han desvelado uno de los muchos impulsos de protesta y defensa de esta característica de la actividad lúdica. Las niñas y niños que han participado en los grupos alertan sobre el exceso de restricciones y prohibiciones que hoy rigen los espacios públicos lúdicos, la invasión de animales domésticos como los perros, o incluso las obras en los parques.

“Es una mala suerte que en casi todos los parques no se pueda jugar a pelota, pone ‘prohibido balones’.”

“Y los perros, invaden los espacios de juego.”

“El parque del lado de mi casa, esta desde hace mucho tiempo en obras.”

Los niños y las niñas no se han quedado en la protesta, sino que han hecho también propuestas de mejora que a su juicio podrían mejorar las condiciones de juego en sus localidades:

“Cada sábado reunir en una plaza a todos los niños y hacer juegos, abrir los colegios e institutos”

“Parques más grandes”

“Salas más grandes de juegos”

“... campos de hierba, para jugar al fútbol”

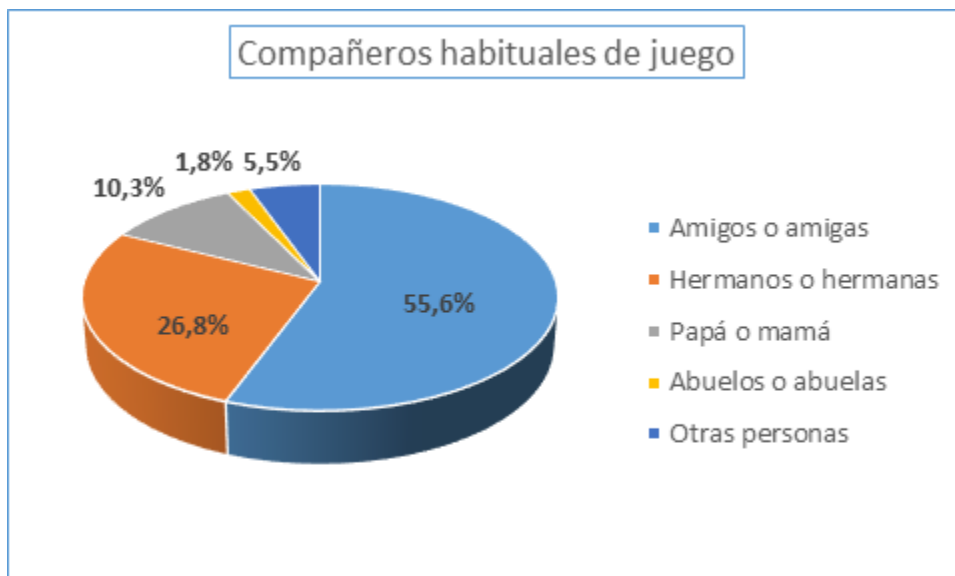
“... que podamos comprar columpios nuevos...”

“Hacer piscinas en las casa y columpios nuevos”

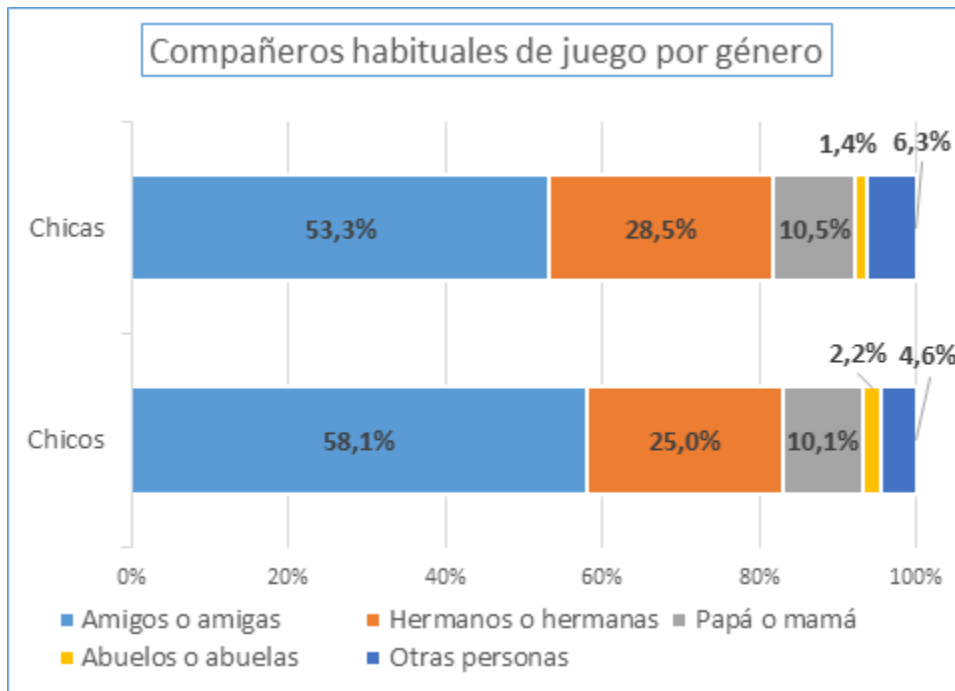
“Más juegos para poder jugar y abrir un cine”

C. La compañía

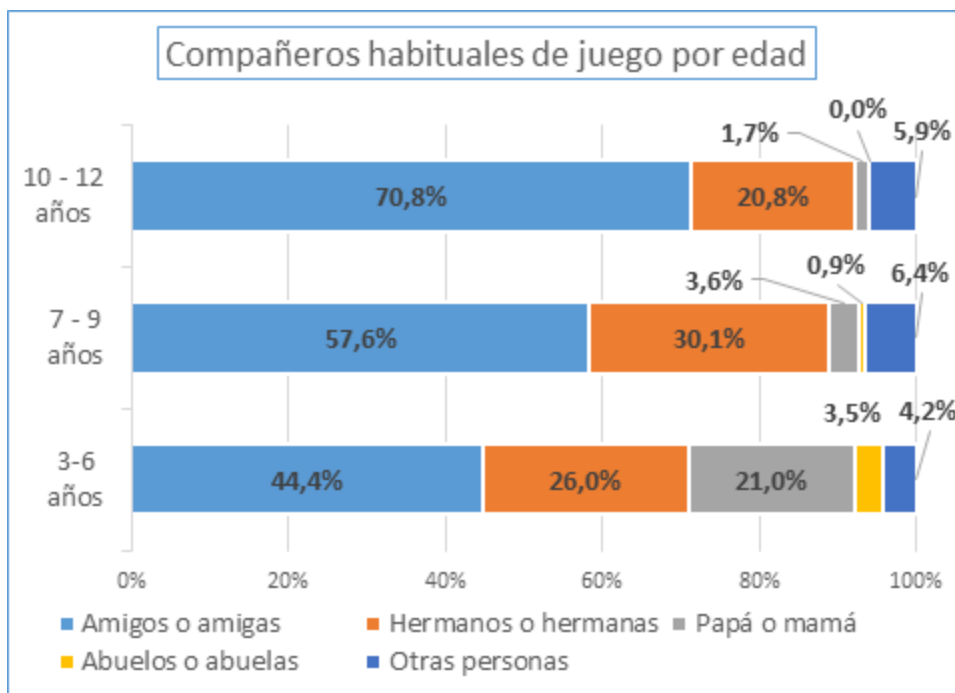
Los compañeros y compañeras más habituales de juego son, como cabía esperar, los amigos y las amigas, seguidos de los hermanos y las hermanas y los padres y las madres. Un 1,8% de los niños y niñas encuestados tienen en abuelos y abuelas sus compañeros usuales de juego, y un 5.5% en otras personas.



Como en otros aspectos, las diferencias entre chicos y chicas son muy pequeñas. Ellas tienen más que ellos en los amigos y amigas sus compañeros habituales de juego, y los chicos tienen más que las chicas compañeros habituales de juego en los hermanos o hermanas.



Con el transcurso de la edad, los amigos y amigas van desplazando al resto de colectivos como compañeros habituales de juego.



Algunos niños encuentran sus compañeros de juego habitual en otras posibilidades diferentes a las indicadas, como los primos y primas, tíos y tías, o mascotas. Treinta y un niños del conjunto de la muestra declaran que sus compañeros habituales de juego son ellos mismos, es decir que su experiencia más frecuente de juego es la soledad. Entre estas treinta y una respuestas, las hay de chicos y de chicas, mayores, medianos

y pequeños. El lugar habitual de juego en soledad es el hogar, si bien en dos de los casos, un chico y una chica, ese lugar es el propio colegio.



También los participantes en los grupos de discusión nombran como compañeros de juego a amigos y amigas, hermanos y hermanas, padres y madres, abuelos y abuelas, primos y primas, vecinos, juego en soledad y mascotas.

Aunque prácticamente todos nombran en algún momento a los padres o madres, cuando se les pregunta específicamente si juegan con ellos o si éstos los animan a ir juntos al parque a jugar, la respuesta mayoritaria es diferente según la edad. En los sujetos algo mayores (6 a 9 años) suele ser negativa, mientras que en los de 3 a 6 años se presenta una mayor variedad en las respuestas, siendo más frecuente indicar a papás o mamás como compañeros de juego. Cabe así pensar que, con el aumento de la edad, los padres comparten menos actividades lúdicas con sus hijos.

En general, les resulta escaso el tiempo destinado a jugar en y con la familia, exponiendo como causa principal, el tiempo que los progenitores pasan fuera de casa por cuestiones laborales, aunque reconocen en ellos interés por pasar tiempo juntos/as y jugar. La idea de que los adultos no tienen tiempo para jugar está sumamente aceptada, así como las dificultades existentes para la conciliación familiar, sin resultar ninguna de estas dos situaciones problemáticas para ellos/as.

“Mi padre trabaja en vacaciones, cuando yo tengo tiempo libre, él trabaja”

“Jugamos poco porque tengo que estudiar, ir a clases particulares, extraescolares y además voy a inglés, guitarra, karate y ajedrez...y luego me quedo hasta las 4 en el colegio porque mi padre no puede recogerme antes”

“Mi padre, si le pido que venga antes de trabajar, viene antes y jugamos un poco”

“No porque mi padre está trabajando y mi madre tiene pilates”

“Mi padre siempre está con el ordenador o de viaje de trabajo”

“Mi padre se queda en casita porque tiene que trabajar, pero mi madre nos lleva al parque.”

Como podemos observar en estos ejemplos, la dedicación de los padres y las madres a otras actividades, principalmente laborales, es la principal causa que los niños exponen respecto a la ausencia de éstos como compañeros de juego. Esto choca con el deseo de los niños, que expresan mayoritariamente que les gustaría jugar más con sus padres y madres. Valoran el tiempo de juego en familia por encima de la propia actividad de jugar.

“Pasar un poco de tiempo jugando con los padres merece la pena, aunque no nos guste mucho a lo que juguemos”

Los sujetos de 9 a 12 años parecen tener asimilada que esta situación o experiencia de juego con los padres no se pueda dar.

¿Os gustaría jugar más con vuestros padres? ¿No tienen tiempo?

“Es lo que hay...”

“Pero da igual”

No obstante, entre aquellos que sí que declaran jugar con sus padres, se nombra más a la madre que al padre, expresando que su éste está ausente, llega tarde a casa o no tiene tiempo para jugar en casa por motivos de trabajo. En esto podríamos ver una representación de la persistencia de una mayor dedicación de la mujer a la atención y al cuidado de los hijos en el hogar en comparación con la figura paterna, lo cual puede tener influencia en la adquisición de roles de género desde la infancia, manteniendo los tradicionalmente existentes.

“Mi mamá juega poquito porque tiene que hacer la comida de mi padre y mi padre juega poquito porque está en el trabajo.”

“Con mi padre no puedo jugar casi nunca, más con mi madre”

“Solo puedo con mi madre”.

“Mi padre o está trabajando o en casa, pero también trabajando con el ordenador”

“Mi padre llega muy tarde a casa”

La mayoría de los niños y niñas declara jugar con sus hermanos o hermanas en mayor o menor medida. Estar ocupados en otras actividades aparece también como la principal por la que en ocasiones no pueden hacerlo. Las principales actividades que se mencionan son: porque tiene que hacer deberes, estudiar o porque están con el ordenador o la Tablet.

Al margen de los amigos y amigas y de la familia nuclear, los más nombrados como compañeros de juegos o como personas con las que desearían jugar preferentemente son los primos o primas. Los abuelos y abuelas aparecen con menor frecuencia y principalmente asociados a visitas o encuentros familiares. El juego en solitario aparece en unas pocas ocasiones. Para los sujetos que declaran hacerlo no es su única opción ya que comentan que también juegan con hermanos/hermanas o amigos/amigas. Estas situaciones de jugar solo o sola no siempre están asociada al mismo espacio, o a tener o no hermanos o hermanas.

“Cuando estoy aburrida pues también juego sola en el colegio.”

“Juego a coches solito y alguna vez con mi hermana y en el parque me gusta jugar a fútbol”

Es interesante el comentario de una de las niñas del grupo de 3 a 6 años que declara: *“Yo juego sola, es divertido también”*. Esto nos aporta una perspectiva donde el juego en solitario es valorado de manera positiva.

En el discurso de los niños y niñas de mayor edad (9-12 años) aparecen aspectos destacables sobre la relación con los otros y la dimensión social del juego, como son: la inclusión de todos en el juego, la resolución de conflictos y la convivencia:

“Jugamos toda la clase junta, menos 2 o 3 que no juegan porque no les gusta o porque no quieren.”

“Al principio de curso también jugamos a polis y cacos. ... dejamos de jugar por que nos enfadábamos mucho.”

“... cuando jugamos a vóley o a hockey y hacemos equipos, los hacemos siempre mixtos.”

Más concretamente, varios sujetos del grupo de 9 a 12 años dicen aprender a través del juego a: *“relacionarse con los demás y a tener deportividad”, “convivir” y “saber los gustos del otro para jugar a algo que nos guste a todos”*. En este aspecto sería interesante poder indagar con mayor profundidad y comprobar si estas declaraciones corresponden a la reproducción del discurso educativo adulto o es un conocimiento ya acomodado por los niños y niñas a partir de sus experiencias lúdicas. Hay que tener en cuenta que el contexto donde se realiza el grupo de discusión es un centro educativo.

En las respuestas de los niños de 6 a 12 años vemos cómo se buscan distintas alternativas para jugar en compañía y cómo a estas edades el juego con amigos cobra mayor importancia. Las posibilidades de hacerlo vienen a veces condicionadas por el espacio. Así, por ejemplo, los niños y niñas que viven en urbanizaciones tienen oportunidad de trabar amistad y jugar con sus vecinos; los niños y niñas que disponen de una vivienda familiar en un pueblo nos hablan de su experiencia de juego en espacios exteriores (plaza, calles, descampados, parques), los cuales facilitan el encuentro y nuevas relaciones sociales. Como dice uno de los sujetos: *“En el parque podemos hacer nuevos amigos”*. En los casos de niños y niñas que carecen de estas opciones, las alternativas que se comentan son las visitas a casa de amigos. En este extracto de respuestas podemos ver ejemplos de todo ello:

“Yo juego en mi urbanización al escondite.”

“Yo como no tengo urbanización, juego más a videojuegos”.

“Es que tampoco tengo pueblo, juego en casa cuando vienen amigos o yo voy a casa de mis amigos.”

“Yo tampoco tengo urbanización, pero juego con los vecinos en un descampado que hay cerca.”

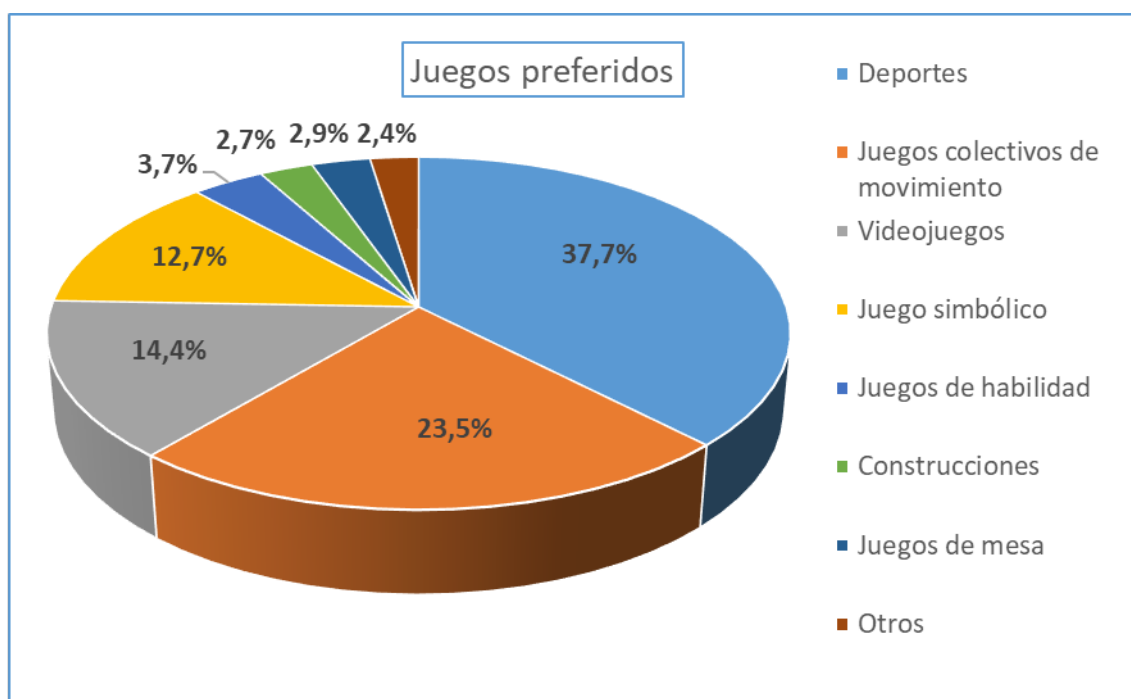
“Yo tengo la suerte que en mi urbanización hay piscina, cancha de baloncesto, ping-pong... y solemos jugar todos.”

“Yo voy a los Boy Scouts y muchas veces jugamos a “La Bandera”. Y en mi pueblo, somos un grupo de amigos, y jugamos por todo el pueblo. Por la noche es cuando mola, jugamos al pilla-pilla todos.”

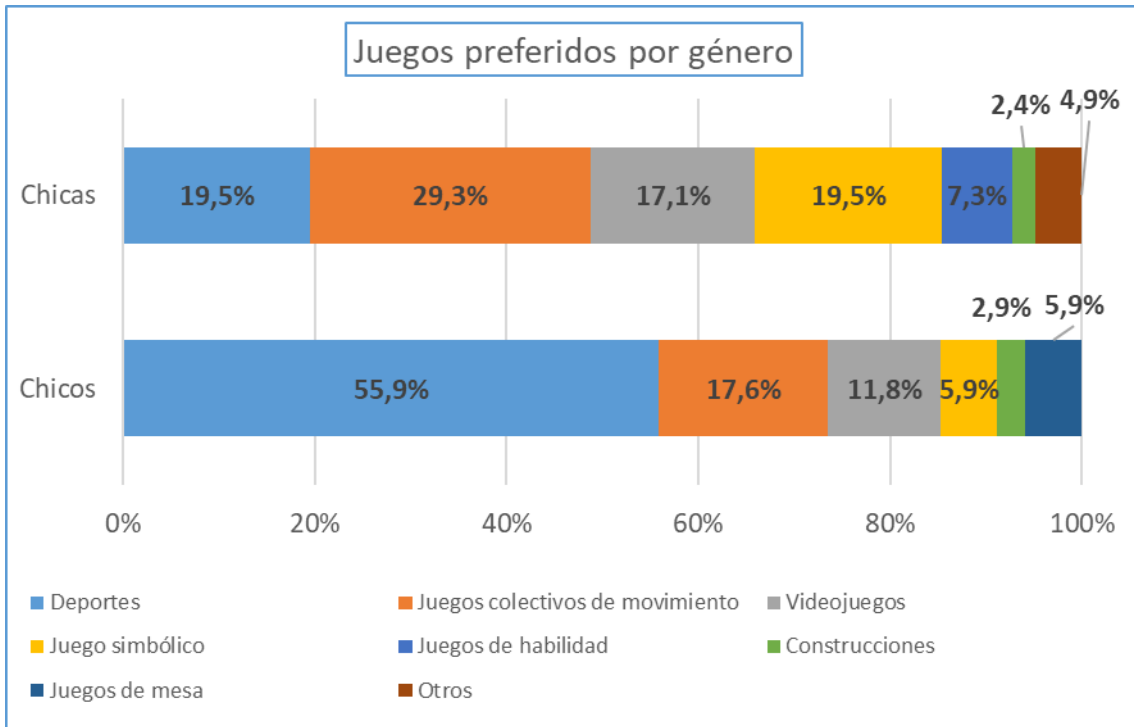
2.2.- Los juegos preferidos

A 75 niños y niñas de la muestra se les preguntó por sus juegos favoritos. Según vimos en la primera parte del informe, siguiendo a Whitebread y a Gummer, una dieta equilibrada de juego debe contener un poco de todo en sus debidas proporciones, con predominio de los juegos de actividad y juegos simbólicos, y pequeñas dosis de juegos solitarios y videojuegos. Si atendemos a esta clasificación, podemos afirmar que, en sus preferencias de juegos, los niños y niñas de nuestro estudio gozan de una relativa buena salud.

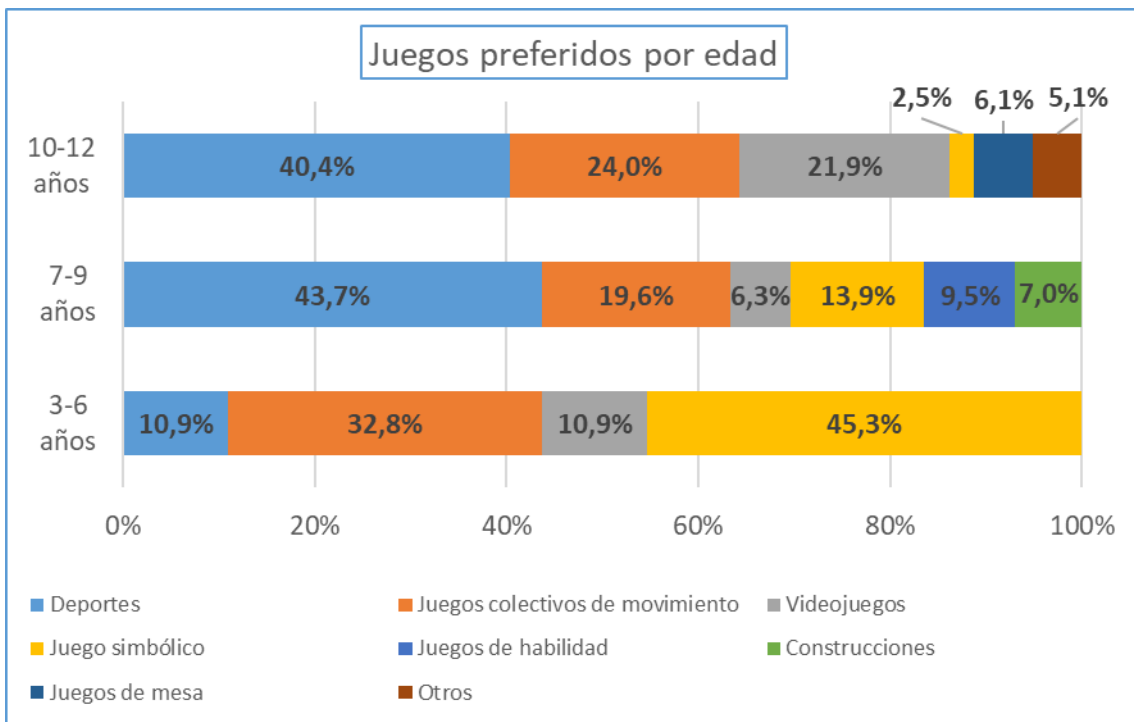
La parte más grande de sus preferencias la ocupan los juegos deportivos, principalmente el fútbol (37,7%). A continuación, van los juegos colectivos de movimiento, como el escondite o el pilla-pilla (23,5%), seguidos de los videojuegos (14,4%) y el juego simbólico, como las muñecas o los superhéroes (12,7%). Más lejos quedan los juegos de habilidad (aro, comba, etc.), las construcciones, los juegos de mesa y otras categorías. Una niña de 10 años, de Jerez, nos confiesa que el juego que más le gusta es leer, y otra de la misma edad, de Sabadell, no se decanta por ningún juego existente en sí, porque lo que realmente le gusta son los juegos inventados.



Como era de esperar, en las preferencias de los chicos destacan los juegos deportivos, que en las chicas se combinan con los juegos colectivos de movimiento. En ellas hay también más juego simbólico, mientras que unas y otros comparten la afición por los videojuegos, ellas incluso con más afición que ellos.



A lo largo de los diferentes tramos de edad, los juegos colectivos de movimiento y el juego simbólico, que tienen un lugar destacado en los más pequeños, van dejando espacio a los deportes. En los mayores, los juegos de movimiento se mantienen en menores dosis, mientras que el juego simbólico prácticamente desaparece. Parte del lugar que ocupaban es tomado también por los videojuegos, aunque sorprende ver a algún niño de los más pequeños mostrar ya su afición por éstos.



Las razones principales que esgrimen los niños y las niñas para preferir unos juegos sobre otros, es porque son divertidos y porque les permiten jugar con sus amigos, mientras que las razones que les llevan a rechazar algunos juegos son la inhabilidad para practicarlos, la posibilidad de hacerse daño o hacerlo a los demás, el tipo de rol que suele corresponder en él o, sencillamente, porque son aburridos. Una niña de siete años nos dice que no le gusta jugar al pilla-pilla porque siempre le toca pillar a ella. Y otra, de ocho, declara su afición por la tablet y su desdén por el voleibol, porque “es horrible y siempre fallo”. La influencia social de los roles asociados al género sigue apareciendo en estas razones. Una niña de diez años comenta que a ella le gusta jugar a las muñecas, pero no a los coches, “porque son para chicos”. Este tipo de manifestaciones confirman los resultados de otras investigaciones que indican la necesidad de seguir avanzando en la superación de estereotipos de género presentes en la actividad lúdica infantil, para lo cual la planificación de estrategias a través del juego constituye un recurso de primer orden (Puerta Sánchez y González Barea, 2015). Finalmente, en otras ocasiones, es la identidad vinculada a la edad lo que lleva a rechazar algunas posibilidades lúdicas, y varios niños y niñas de nuestra investigación nos dicen que no es gusta tal o cual juego “porque es de pequeños.”

2.3.- El ejercicio de las destrezas de cambio social en el juego

Como hemos tenido ocasión de ver en la primera parte de este trabajo, el juego está asociado a las habilidades o destrezas que ayudan a los niños y las niñas a convertirse en actores de cambio social, tales como la cooperación, la empatía y la creatividad.

Para apreciar de qué modo los niños y niñas ponen en práctica estas habilidades cuando juegan, el cuestionario aplicado a 98 sujetos (43 chicas y 55 chicos) entre 8 y 10 años, incluyó tres situaciones hipotéticas a las que se pedía dar respuesta:

- *¿Qué cosas hacéis juntos los amigos y las amigas para que los juegos sean más divertidos?*
- *Has estado jugando a un juego entre dos equipos. Tu equipo ha ganado, pero uno de tus amigos o amigas iba con el otro equipo y está triste por haber perdido ¿Qué podrías hacer para que se sintiera mejor? Escribe las respuestas que se te ocurran.*
- *Si tuvieras la oportunidad de jugar en una montaña de arena gigante con tus amigos y amigas, ¿a qué cosas podrías jugar? Escribe todas las que se te ocurran.*

En el próximo apartado analizaremos las respuestas a las dos primeras preguntas en relación con la cooperación y la empatía, y en el siguiente las soluciones planteadas a la tercera situación en relación con la creatividad.

A. Cooperación y empatía

La profesora norteamericana, Martha C. Nussbaum, Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2012, ha insistido en la potencialidad del juego infantil para sustentar una cultura democrática basada en la cooperación y el reconocimiento del otro. Para Nussbaum el juego desempeña en este sentido en la infancia un papel similar al que tiene más tarde el arte. Dice:

“Concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios, no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado para nuestros propios fines, sean éstos buenos o malos. Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que se encuentra apoyado en las artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior” (Nussbaum, 2010, p. 139).

Como el arte y la poesía, el juego nos descubre a los otros, que hay otros con los que puedo y debo contar, que el mundo no acaba en mí. Me enseña a ponerme en el lugar del otro y coordinar nuestros intereses. Y esto es la esencia de una cultura democrática. En la justificación de estas ideas, Nussbaum se basa en el pediatra y psicoanalista británico Donald Woods Winnicott, para quien el juego ocupa el espacio transaccional, o como también lo llama, zona intermedia, entre el ser y el no ser, la realidad psíquica interna y el mundo exterior. Representa un proceso gradual de tránsito de la ilusión a la desilusión, de aceptación de la realidad desde la identificación previa con el mundo, de constitución del yo como algo separado. En la edad adulta, esa zona intermedia, de desligación y religación de sí con lo otro, está ocupada por el arte, la religión, la vida imaginativa o la creación científica. En la edad infantil es el espacio del juego, donde lo real y lo imaginado se mezclan. El juego es, así, una experiencia fundamental de creación, de diferenciación y reconocimiento, tanto de sí como de lo otro y los otros. Winnicott lo llama el lugar de “la separación que no es una separación sino una forma de unión” (Winnicott, 1971, p. 96).

La condición básica de esta experiencia es la confianza, que se aprende en la relación inicial con la madre:

“Un bebé puede ser alimentado sin amor, pero la gestión impersonal o carente de amor no conseguirá generar un nuevo pequeño humano autónomo. Cuando aquí hay confianza y seguridad, existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona infinita de separación, que el bebé y el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar creativamente de juego, que con el tiempo se convierte en el disfrute de la herencia cultural” (ibíd., p. 108).

Pero con la confianza sola no es suficiente. La creación de sí mismo se produce siempre en un ámbito de continuidad cultural. Puede paralizarse tanto por un déficit de confianza, como por una carencia de inserción en el mundo. La primera necesidad para un desarrollo adecuado es, por tanto, la de un entorno relacional que proporcione “el espacio potencial en el cual, gracias a la confianza, el niño estará en condiciones de jugar creativamente” (ibíd., p. 109). La segunda necesidad, para Winnicott es “la de que quienes cuidan a niños de cualquier edad estén dispuestos a poner a cada niño en contacto con elementos adecuados de la herencia cultural, de acuerdo con su capacidad, edad emocional y desarrollo” (ibíd., p. 110).

El juego cumple la función cultural de ser ámbito de iniciación del niño en el mundo compartido. Al jugar, adoptan ese mundo, aprenden sus normas y valores. El juego nos descubre al otro, a quien tengo que tener en cuenta para jugar, me abre a la posibilidad

de la cooperación de cara a un objetivo común, al tiempo que me obliga a respetar ciertas normas, a comprender que no siempre puedo hacer lo que yo quiera. Los juegos nos ponen, además, en contacto con rasgos culturales profundos y universales: el amor a los pequeños, el cuidado del otro, el deleite en lo hermoso. Cuando niños y niñas juegan con muñecas o bomberos, ponen en funcionamiento sus resortes afectivos, la capacidad humana de amar, el sufrimiento, el altruismo (Jover, Prieto y Sánchez-Serrano, 2017).

Con el objetivo de analizar la potencialidad del juego para estimular tipo de actitudes y resortes afectivos, propusimos a los niños y niñas de la investigación dos preguntas. La primera tiene que ver con la capacidad de cooperación, y adoptó esta formulación:

¿Qué cosas hacéis juntos los amigos y las amigas para que los juegos sean más divertidos?

La parte fuerte de la pregunta es la apelación a hacer algo “juntos” para lograr un objetivo común, en este caso, que los juegos sean más divertidos. En las respuestas prevalecen dos alternativas como las más empleadas para aumentar la diversión de los juegos.

1. La primera alternativa tiene que ver con la socialización y la interacción con los demás. Los niños y las niñas señalan como opción más empleada para hacer el juego más divertido, promover la mayor participación posible. La diversión en el juego se identifica con su carácter colectivo, cuanta más gente participe, mejor, y con su capacidad inclusiva, de modo que para que un juego sea divertido nadie debe quedar excluido:

“Invitar a más gente a jugar y cuanta más gente, más divertido”

“Intentar que participen todos”

2. La segunda alternativa para aumentar la diversión en el juego consiste en intervenir directamente en la propia estructura del juego modificando sus reglas. Los niños y las niñas afirman que, el añadir o suprimir normas en el juego, inventar otras entre todos, así como la mezcla de varios juegos a partir de los cuales crear otro, supone una mejora del juego en cuanto a diversión. Dicha observación, pone de manifiesto que, la mera libertad de acción que los participantes puedan ejercer sobre la actividad lúdica le aporta a esta diversión.

“Poner normas propias que no tiene el juego”

Ahora bien, a pesar del disfrute que les ofrece el poder modificar las reglas, sintiéndose así creadores de sus propios juegos⁴, los niños y niñas poseen un sólido sentido de respecto a estas una vez que han sido establecidas. Mientras que las reglas aún son susceptibles de ser modificadas, la satisfacción y la diversión les vienen del propio acto de incumplirlas. Pero cuando ya han sido fijadas, el cumplimiento colectivo de las normas del juego resulta fundamental para que este resulte divertido, evitando el conflicto, y las peleas dentro de la actividad lúdica.

“No pelear, jugar todos juntos”

“Jugar en equipo, no pelear”

Las respuestas a la pregunta planteada resultan bastante homogéneas entre las distintas edades (8, 9 y 10 años), así como por género. Cabe destacar, quizás, que para los niños y niñas de mayor edad (10 años), el reto de incrementar la dificultad del juego es lo que, en mayor medida, aumenta la diversión de los participantes. Así, la experiencia de juego en grupo grande deja de ser la primera opción para aportar diversión a la actividad lúdica. Otros resultados destacables en relación con la edad, tienen que ver con el aumento del disfrute que experimentan los/las más mayores cuando pueden hacer y jugar a lo que ellos/as quieren. Esta sensación de libertad dota a la actividad de una mayor diversión, del mismo modo que lo hace el cambio frecuente de tipo de juego.

“Jugar todos juntos, jugar a lo que todos queramos y cada día a una cosa diferente”.

“Jugar entre todos y a lo que queramos”

En los mayores existe una diferencia entre ambos géneros si no notable, al menos reseñable. Las niñas presentan una clara tendencia a crear e inventar juegos para aumentar la diversión de estos. Poder elegir libremente a que jugar ya es para ellas

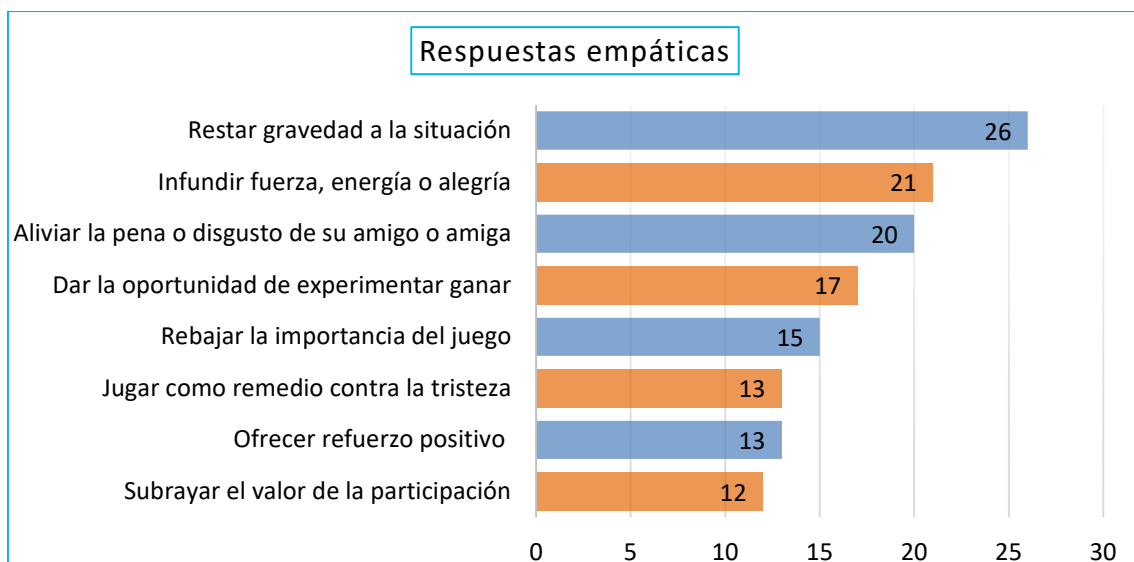
⁴ Para crear sus propios juegos prefieren como primera opción partir de juegos tradicionales como el escondite o juegos con elementos naturales como el agua. El fútbol en los chicos, y los juegos de ritmo y motóricos en las chicas suelen estar entre los favoritos como actividades más divertidas, tal como hemos visto también en otra parte de la investigación. En cuanto a los materiales se decantan también por elementos básicos como pelotas o globos.

garantía de diversión. Los niños, aunque muestran también esta tendencia, lo hacen en menor medida y en su lugar algunos ofrecen respuestas menos proactivas “nada”, “no lo sé” y destacan la importancia de no pelearse ni discutir para aumentar la diversión en el juego.

La segunda pregunta acerca de las actitudes de reconocimiento del otro que pueden ser estimuladas por el juego, tiene que ver con la capacidad empática. La planteamos así:

Has estado jugando a un juego entre dos equipos. Tu equipo ha ganado, pero uno de tus amigos o amigas iba con el otro equipo y está triste por haber perdido ¿Qué podrías hacer para que se sintiera mejor? Escribe las respuestas que se te ocurran

Para sistematizar las respuestas dadas a esta pregunta, se ha realizado un análisis de contenido acerca de la frecuencia con la que aparecen en ellas ciertas expresiones. Hay que tener en cuenta que algunas de las respuestas proponen varias posibilidades en un mismo enunciado. Por otro lado, se ha realizado una revisión del tipo de acciones que se proponen en dichas expresiones. A partir de este análisis podemos destacar 8 soluciones que los niños y niñas proponen a la situación planteada.



1. La respuesta más frecuente está asociada a *restar gravedad a la situación y al hecho de perder en el juego*. Aparece bajo la expresión “no pasa nada” en 26 del total de las repuestas, siendo mayoritaria en el discurso de las chicas que en el de los chicos, incluyendo los 3 grupos de edad (8, 9 y 10). A esta respuesta podemos unir la de “no te preocupes”, sugerida por 4 participantes.

“Decirle que no pasa nada y que lo que importa es que nos hemos divertido”.

“Decirle que no pasa nada, que no tiene que estar triste, que lo importante es participar”.

“Decirle que no pasa nada, venga anímate”.

“Decirle que no pasa nada, que lo importante es participar y pasárselo bien todos juntos”.

“Decirle que no pasa nada, que es solo un juego y que no siempre se gana”.

2. En segundo lugar, está la respuesta relacionada con *infundir fuerza, energía o alegría* para superar la situación. Aparece mayoritariamente bajo las expresiones como “animarle o animarla”. La frecuencia de esta categoría es mayor en los grupos de edad de 9 y 10 años que en los de 8 años, donde sólo aparece en una de las respuestas. En cuanto a diferencias por género, solo se detectan en el grupo de 10 años, siendo 7 la frecuencia en las chicas y 1 en los chicos. En los otros dos grupos de edad esta diferencia no es reseñable.

“Animarle/a y decirla/e que lo ha hecho muy bien y eso es lo que importa”

“Apoyarle, animarle y jugar con él”

“Intentaría animarle y decirle que sólo es un juego”

“Intentaría animarle y decirle que sólo es un juego”

3. Con una frecuencia parecida a la anterior aparece la intención de *aliviar la pena o disgusto de su amigo o amiga*. Veinte de los participantes dicen que lo que harían sería “consolarle o consolarla”, sin encontrar diferencias destacables por género o grupos de edad.

“Consolarla como una buena amiga”

“Consolarle para que no esté triste”

“Consolarle y jugar con ella para que no esté triste”

“Le consolaría y le diría que no pasa nada que lo importante es participar, no ganar”

4. También es valorada frecuentemente la importancia de *darle al amigo o amiga la oportunidad de experimentar ganar o de que vea que no siempre va a perder*. Trece niños y niñas, repartidos entre todos los grupos, los que utilizan la expresión *“la próxima vez ganarás”* y 3 proponen directamente jugar para *“dejarle ganar”*.

“Consolarle y decirle que la próxima ganará”

“Lo has hecho muy bien, no pasa nada. Seguro que la próxima ganas”

“Decirle lo has hecho muy bien, la próxima vez vas a ganar”

“Animarle y decirle que la próxima vez va a ganar y no burlarme y decirle que vamos a jugar más veces a ese juego para que aprenda”

“Yo diría que si jugamos a otro juego y le dejaría ganar para que se sintiese mejor”

5. En 15 respuestas aparece la expresión *“Sólo es un juego”*. Esta expresión podría ir asociada a una *concepción del juego como actividad no seria* y donde el resultado no es importante. El argumento señalado es utilizado por niños o niñas en los tres grupos de edad, aunque el 40% lo encontramos en las respuestas del grupo de chicas de 9 años y el 27% en los chicos de 10 años.

“Le digo que no se preocupe que solo es un juego”

“Decirle que solo es un juego”

“Decirle que no pasa nada y que sólo es un juego”

“Solo es un juego no pasa nada, levanta”

“Intentaría animarle y decirle que sólo es un juego”

“Diciéndole que solo es un juego y que no siempre se gana”

6. La solución de *jugar como remedio contra la tristeza o jugar otra vez para que el amigo o amiga pueda ganar* y sentirse alegre, es propuesta en 13 de las respuestas. Esta categoría aparece en todos los grupos de edad, pero la frecuencia es mayor en los niños y niñas de 9 y 10 años, sin destacar diferencias en función de la variable género.

“... proponerle jugar a otras cosas”

“... jugar con ella para que no esté triste”

“Jugar otra e intentar dejarle ganar”

“... jugar con ella, decirla que ganaremos”

“Estar con él hasta que se le pase y jugar con él siempre”

7. Con la misma frecuencia que la categoría anterior (13 respuestas) están las expresiones *“has jugado bien”* y *“lo has hecho bien”*, las cuales las podríamos asociar a la pretensión de los niños y niñas de ofrecer a su amigo o amiga un *refuerzo positivo* o *el intento de evitar el sentimiento de culpa*. De manera significativa, esta respuesta la encontramos en el grupo de niños y niñas de 9 años (5 chicas y 5 chicos), sin diferencias por género. Por otro lado, esta expresión no aparece en el grupo de chicos de 10 años.

“Le diría que lo importante es participar y que ha jugado muy bien”

“... Lo has hecho genial, ha estado muy reñido”

“Decirle que lo ha hecho muy bien y que la próxima vez puede ganar”

“Si decirle que no pasa nada y que lo ha hecho muy bien”

8. Finalmente, otra de las expresiones más repetidas, y que podría ir asociada a *restar importancia al hecho de perder en juegos de equipos y a valorar la participación*, es la de que *“lo importante es participar”*, utilizada por 12 participantes. En este caso, es destacable la diferencia en la variable género, pues frente a 10 niñas que utilizan este enunciado, sólo lo hacen 2 niños. El 50% de estas niñas pertenecen al grupo de 10 años.

“Decirle que no pasa nada y lo importante es participar”

“Decirle: lo importante no es ganar, si no participar. Lo has hecho genial, ha estado muy reñido”

“Decirle que no se preocupara porque lo importante es participar”

“Decirle que no pasa nada, que lo importante es participar y pasárselo bien todos juntos”

Para completar este análisis, se ha estudiado el tipo de acciones propuestas para ayudar a superar la situación de tristeza reconocida en el otro. Cabe destacar que mayoritariamente (en 57 respuestas) se opta por hablar con el amigo o la amiga. Utilizan las expresiones *“decir”*, *“decirle”*, *“le diría”*, bien para ofrecerle palabras de ánimo, consuelo, quitar importancia a la situación vivida, o bien para preguntarle, como vemos en una de las respuestas de uno de los chicos de 10 años:

“Preguntar: ¿qué te pasa? ¿quieres jugar otra vez? ¿Estás bien?”

Otras acciones propuestas van dirigidas a provocar un estado de ánimo alegre y cambiar el sentimiento de tristeza por el de alegría: hacer reír, contar chistes, hacer cosquillas o bromas. Estas son acciones que aparecen en 14 de las respuestas. Junto a estas, 12 proponen jugar, 6 darles algo (una pegatina, el premio por haber ganado, invitarle a un helado), en menor medida, pero también de manera reseñable, ya que marcan una diferencia teniendo en cuenta la variable género, 3 chicas creen necesario dar muestras de afecto físicas, tales como dar la mano, abrazos, besos; finalmente 2 participantes creen que es importante acompañar, estar con el amigo o la amiga en esos momentos. Algunos ejemplos de estas acciones las vemos en las siguientes respuestas:

“Decirle cosas bonitas, animarle, darle una pegatina”

“Decirles ‘¡Bien jugado!’, animarles y darles un abrazo o un beso”

“Hacerle cosquillas y una cosa que le haga reír”

“Animarle, hacerle tonterías para que se ría, jugar con él”

“Consolarla y darle un abrazo bien grande”

“Consolarle, invitarle a un helado, jugar con él, hacerle reír, llamar a Escudero (un amigo muy gracioso)”

B. Creatividad

Tal y como ha puesto de manifiesto la revisión de la literatura realizada en la primera parte de este trabajo, existe una profunda y extensa relación entre el juego infantil y los procesos de creación humana. En el intento de definir sus vínculos, en las últimas décadas, autores de diversas disciplinas han destinado gran parte de sus esfuerzos e intereses en comprender los entresijos entre juego infantil y creatividad.

En lo que se refiere al desarrollo de procesos de creación infantil, cabe destacar la diferenciación ya clásica de Guilford (1956) entre pensamiento convergente y divergente. Como vimos, autores como Mayer (1998), Robinson y Aroica (2009) han rescatado la importancia del análisis del pensamiento divergente en los procesos de creación infantil. Por lo tanto, el estudio y la observación de la creatividad infantil ha de centrarse en su significado más procesual, es decir, situado en la generación divergente de ideas que posean un valor. En este sentido, aquellas situaciones, desafíos y problemas en los que los niños y niñas puedan disponer de la posibilidad de generar múltiples soluciones o interpretaciones de la realidad, son consideradas como ocasiones que posibilitan la expresión de perspectivas y formas de pensamiento, de acción y sentimiento, creativas e imaginativas.

Bajo estos supuestos teóricos, Robinson (2006) realizó una investigación similar que pretendía analizar la capacidad creativa de las personas de distintas edades, entre ellas se encontraban niños y niñas desde 3 años. Para su estudio utilizó una única y sencilla pregunta: *¿Cuántos usos se te ocurren que podría darle a un clip?* Entre sus hallazgos, encontró que mientras que los adultos eran capaces de enunciar hasta 20 casos, los niños y niñas eran capaces de encontrar hasta 200 posibilidades. O lo que es lo mismo,

por cada posibilidad que imaginaba un adulto, los niños y niñas eran capaces de imaginar hasta 10 posibilidades distintas.

Para analizar el tipo de recursos creativos que los niños y niñas emplean cuando juegan, se les propuso una situación inspirada en una investigación de Moran, Sawyers y Moore (1988). Estos investigadores han sugerido que el uso de materiales estructurados e instrucciones adultas empobrecen y limitan las posibilidades de expresión y generación de ideas, o lo que es lo mismo reducen las oportunidades de expresión de la creatividad y, en definitiva, en nuestro caso de la creatividad a través del juego. La situación planteada pretendía, por ello, comprobar de qué modo los niños y las niñas son capaces de imaginar diversas posibilidades de acción ante un escenario lúdico formado por un material muy poco estructurado y sin prácticamente instrucciones. Supone así un intento de ejercicio que predispone a la creación, la transformación y la producción de algo nuevo. La formulamos mediante la siguiente pregunta:

Si tuvieras la oportunidad de jugar en una montaña de arena gigante con tus amigos y amigas, ¿a qué cosas podrías jugar? Escribe todas las que se te ocurran.

Las repuestas proporcionadas por los niños y las niñas a esta pregunta fueron muy variadas. Debido a esta variedad, y con el fin de organizar y sistematizar la información recogida, se ha realizado un análisis de contenido por categorías. Se han encontrado un total de 4 categorías.

1. La primera categoría se corresponde con la respuesta más frecuentada y tiene que ver con la manipulación de la arena con un fin transformativo. En este sentido, los niños y niñas han hecho referencia a juegos en los que el proceso de creación y destrucción se encuentran presentes:

“Hacer colas de sirena”

“Destruir [la montaña] y construir otra”, “Haría una casa de montaña para bichos y luego la derribaría”, “Destrozarla... bajarla... subirla”

“Hacer una figura gigante”, “Construir un muñeco de nieve”

“Cavar un pozo, hacer un túnel en el que quepa agua dentro”, “Hacer un río”, “Hacer un lago”

“Hacer castillos”, “Hacer una pirámide”, “Hacer un concurso de castillos”

“Hacer albóndigas”

2. En segundo lugar, se encontraron respuestas de los niños y niñas en las que si bien en el juego que proponen existe un contacto directo con el material planteado (la arena), no se persiguen fines transformadores o de construcción. En esta categoría se encuentran respuestas que simulan un contacto directo con la arena cuyo fin no es la creación, sino el juego.

“Hacer el tonto con la arena”

“Tirarme por ella [la montaña]”, “Tirarme por la montaña como si fuera un tobogán, saltar y hacer el tonto”

“Esconder algo y luego encontrarlo”

“Deslizarme y revolcarme”, “Rodar hacia abajo”, “Tirarnos por trineo”

“Escalar y tirarme de roca en roca”

3. La siguiente categoría se corresponde con aquellas respuestas que hacen referencias al juego simbólico. En este caso, la arena como material lúdico pasa a un segundo plano, de forma que los niños y las niñas no buscan tanto una transformación física del material, ni el contacto con la arena. Más bien, la “montaña de arena” se configura como el escenario o el espacio de juego que invita a la representación y la expresión de distintas situaciones lúdicas. Los niños y las niñas se recrean en el espacio de la montaña de arena para representar un juego más espontáneo, aventurero, interactivo o comunicativo que persigue el desarrollo de una historia lúdica. Si bien aparentemente no parece que exista una transformación en el proceso del juego simbólico, las manifestaciones recreativas se manifiestan en el transcurso y la construcción de la historia del juego. Así, se encuentran respuestas como:

“Jugar a dragones y princesas”

“A que uno es la reina y otro es el rey y a que quieren atacar la montaña”

“Hacerse fuertes y hacer guerras”

“Jugar al rey de la montaña”

“Fingir que el suelo es lava y la montaña la salvación”

“Buscar un tesoro”

“Hacer como que estamos en una isla y hay que escavar”

“Jugar a las familias”

4. Por último, la última de las categorías tiene que ver con la presencia de juegos reglados, populares y organizados. Esta categoría incluye todo tipo de deportes, actividades físicas, así como juegos populares. Al igual que en el caso anterior, en esta ocasión la arena no está cargada con un carácter manipulativo y transformativo, sino que más bien, se convierte en el espacio de participación de distintas actividades organizadas y regladas.

“A gimnasia rítmica”, “Fútbol”, “Baloncesto”, “Carrera de relevos”, “vóley”, “Rayuela”, “Don Federico”, “Escondite”, “Canicas”, “Pilla-pilla”, “Rayuela”

No se han apreciado diferencias en función de la edad. En cuanto al género, cabe decir que, si bien en un principio no se observan grandes diferencias entre las respuestas proporcionadas por los niños y niñas, llama la atención la presencia de una preferencia por un determinado tipo de juego u otro en función del género. En este sentido, las niñas han mostrado mayor interés en actividades relacionadas con “reyes, reinas y princesas”. Por otro lado, los niños han mostrado mayor interés por la preferencia de juegos físicos.

En definitiva, el análisis de las respuestas a la situación planteada, ha puesto de manifiesto fundamentalmente dos implicaciones sobre la relación entre el juego y la creatividad: por un lado, la presencia de situaciones lúdicas que invitan a la destrucción y la transformación y por otro, la recreación simbólica, imaginativa y creativa a través del juego infantil. Así, el juego en su sentido creativo desempeña una doble función

complementaria e interdependiente: en primer lugar, una dimensión más relacionada con el carácter transformador (como un martillo), es decir, como herramienta para el ensayo de la destrucción y la transformación de la cultura y, en segundo lugar, otra dimensión más relacionada con la reproducción de la cultura (como un espejo) a través de los juegos simbólicos. Las actividades lúdicas analizadas han mostrado brindar oportunidades para la expresión del sentido creativo y transformador de los niños y las niñas.

Conclusiones

El recorrido realizado por la investigación acerca del juego en la infancia y cómo los niños y las niñas se expresan acerca de éste, permite extraer las siguientes conclusiones principales:

1. No existe una definición simple para un fenómeno tan complejo como el juego. Se podrían resumir en tres los aspectos esenciales que conceptualizan y definen la actividad lúdica: a) intrínsecamente motivada; b) de carácter voluntario, no instrumental y c) autodirigida por los niños y niñas. Los investigadores y los profesionales de la educación coinciden en el valor del juego como factor individual y grupal en la construcción de la identidad de los individuos y la cultura, así como en su relevancia para el desarrollo humano y el aprendizaje en sus distintas dimensiones: social, emocional, cognitiva, y física. Algunas investigaciones han sugerido el cultivo de una “dieta lúdica equilibrada” en función de los tipos de juego y el grado de intervención de los adultos en las dinámicas lúdicas. A pesar de su reconocida importancia como actividad humana, la revisión de la literatura realizada ha puesto en evidencia la pérdida progresiva de espacios y tiempos libres para el juego en la vida de los niños y niñas de las sociedades modernas. Esta pérdida de oportunidades de juego ha provocado un estado generalizado de preocupación internacional por la infancia, que ha desembocado en el diseño de iniciativas que promuevan el juego infantil. Con el fin de brindar oportunidades de calidad lúdica, sería oportuno articular la naturaleza desafiante que caracteriza el juego bajo unas condiciones ambientales seguras. Considerando el papel fundamental que desempeña la actividad lúdica en la infancia y, dada la situación crítica en la que se encuentra, cada vez resulta más común encontrar entidades sensibilizadas y comprometidas con la recuperación de las oportunidades de juego infantil en sus distintas expresiones.

- 2.** A través de sus experiencias de juego, los niños y niñas desarrollan la autorregulación, las habilidades sociales y las capacidades para gestionar situaciones complejas. Con la actividad lúdica, se ve favorecida su tolerancia y aceptación hacia los demás, así como sus actitudes cooperativas, construyéndose, de este modo, como personas socialmente más competentes. Por ello, podemos afirmar que el juego favorece el desarrollo integral del niño y la niña y, de manera especial, las destrezas implicadas en el concepto de *change-making*. Estas habilidades, necesarias para ser agentes de cambio, permanecen interrelacionadas entre sí, de tal forma que no resulta fácil aislarlas de manera independiente dentro de la actividad lúdica. A pesar de que se puedan identificar determinados juegos como más favorecedores de unas capacidades que de otras, la actividad lúdica resulta en sí misma y, según el estudio realizado, potenciadora de las capacidades necesarias para ser un agente para el cambio.

- 3.** Más de la mitad de los niños y niñas participantes en nuestro trabajo de campo (52,3%) afirman disponer de mucho tiempo para jugar, mientras que un 31,6% considera que el tiempo que tiene para jugar es suficiente. Por tanto, podemos afirmar que, más del 80% se encuentran satisfechos/as con la cantidad de tiempo de juego, siendo bajo el porcentaje (16,2%) de quienes consideran este tiempo escaso. La alta percepción sobre la cantidad de tiempo de juego es más frecuente en el grupo de menor edad (3-6 años), previsiblemente por la tendencia de los más pequeños a considerar juego a cualquier actividad de ocio, como puede ser ver la televisión, o practicar algún ejercicio. En el grupo de mayores, disminuye esta percepción, considerando que el tiempo para jugar se reduce según van creciendo, llegando en ocasiones a ser inexistente. Las diferencias en cuanto a la percepción de la cantidad de tiempo de juego entre géneros no resultan reseñables (femenino 51,3% y masculino 53,2%). A pesar de que la percepción que poseen niños y niñas sobre el tiempo del que disponen para jugar parece positiva, la totalidad de ellos y ellas afirma que le gustaría tener más tiempo para jugar, deseo por otra parte comprensible si se tiene en cuenta que los niños y las niñas no juegan a diario, sino que lo hacen cuando las actividades programadas a lo largo de la semana se lo permiten. Este hallazgo debiera provocar en la comunidad educativa una profunda reflexión sobre cómo recuperar el tiempo de juego para la infancia, concediéndole una identidad propia, considerándolo una necesidad básica por cubrir y no una actividad a realizar cuando el resto han sido concluidas.

4. Existe un desequilibrio entre la participación en espacios públicos y privados de juego. Los espacios más habituales de juego son el hogar (44,7%), seguido de los centros educativos (35%) y los parques y las calles (18,3%). Se observa una participación lúdica mayor en los espacios privados, interiores y domésticos (75%) y menor en espacios públicos y de exterior (18,3%). Esta tendencia en la participación infanto-juvenil cambia en favor de los espacios públicos y de exterior en edades más avanzadas. Por lo tanto, la edad resulta ser un factor clave que podría explicar el cambio de experiencias en la participación de los espacios lúdicos. Si bien la tendencia cambia con la edad, se ha observado que la participación en los espacios de interior se mantiene. No se han encontrado diferencias en la participación de los espacios de juego en función del género. Los testimonios explorados de niñas y niños han destacado: a) el papel de los centros escolares en la cesión de espacios y tiempos destinados para el juego de libre elección, tanto en horarios escolares (recreo) como extraescolares, b) el deseo infanto-juvenil de participar más en espacios de juego público y exterior, c) la importancia de los parques y las plazas de los pueblos como espacios de interés lúdico que permiten hacer uso y disfrute de su libertad y d) la insatisfacción por el exceso de restricciones y prohibiciones presentes en los espacios públicos lúdicos. Así, los resultados en torno a la dimensión “espacio de juego” sugieren la necesidad de ofrecer mayor variedad de oportunidades lúdicas que combinen de forma equilibrada la participación infanto-juvenil en escenarios de carácter público y privado, la reducción del exceso de restricciones y prohibiciones en los entornos lúdicos y, finalmente, la promoción del juego libre y espontáneo para el disfrute de la experiencia lúdica y, en definitiva, de la propia infancia.

5. Los compañeros de juego más habituales son los amigos y las amigas, consolidándose esta opción frente al resto según aumenta la edad. Como segunda opción, aparecen los hermanos y hermanas, seguidos de padres y madres y, finalmente, otros compañeros (primos/as, abuelos/as, vecinos/as, tíos/as y mascotas), sin presentarse grandes diferencias con relación a la variable de género. Respecto al juego con los padres y madres, los participantes expresan que les gustaría jugar más con ellos y ellas, destacando como principal causa de su ausencia la falta de tiempo por motivos laborales. Esta situación es más frecuente en los padres que en las madres. Aunque son una minoría (2%) no podemos dejar de resaltar la existencia de niños o niñas que declaran no tener experiencias de juego en compañía, principalmente en su hogar. Por otro lado, es destacable el hecho de vivir en urbanizaciones, tener segunda vivienda o abuelos en pueblos, ya

que parece ofrecer mayores oportunidades y experiencias de juego en grupo. Los participantes que no disponen de este tipo de contextos expresan tener como alternativa opciones socialmente más pobres, como son los videojuegos y la televisión principalmente. Finalmente, hay que hacer mención de la información aportada por algunos de los participantes mayores sobre la dimensión social del juego y los aprendizajes que adquieren respecto a la convivencia, la resolución de conflictos y la inclusión.

- 6.** En sus preferencias de juego, los niños y niñas se decantan por los que suponen asociación y actividad, como los juegos deportivos, en ellos, y los juegos colectivos de movimiento, en ellas. En las chicas hay también más juego simbólico, mientras que unas y otros comparten la inclinación por los videojuegos, ellas incluso con más afición que ellos. A medida que crecen, los juegos colectivos de movimiento y el juego simbólico, que tienen un lugar destacado en los más pequeños, van dejando espacio a los deportes. En los mayores, los juegos de movimiento se mantienen en menores dosis, mientras que el juego simbólico prácticamente desaparece. Parte del lugar que ocupaban es tomado también por los videojuegos. Las razones principales que esgrimen para preferir unos juegos sobre otros, son porque les resultan divertidos y porque les permiten jugar con sus amigos y amigas, mientras que las razones que les llevan a rechazar algunos juegos son la inhabilidad para practicarlos, la posibilidad de hacerse daño o hacerlo a los demás, el tipo de rol que suele corresponder en él o, sencillamente, porque les resultan aburridos. La influencia social de los roles asociados al género y la identidad vinculada a la edad, aparecen asimismo entre estas razones.

- 7.** Los participantes en la investigación declaran emplear fundamentalmente dos fórmulas para aumentar, colaborativamente la diversión en el juego: 1) socialización e interacción con los demás en grupo grande; y 2) intervención directa en la propia estructura del juego mediante la modificación de sus reglas. Dentro de la segunda fórmula, destacan, a su vez, dos elementos clave: a) el respecto a las normas una vez establecidas; y b) la evitación del conflicto. No se han encontrado diferencias importantes según el grupo de edad, aunque cabe destacar que los y las participantes más mayores utilizan como estrategia más frecuente para añadir diversión a los juegos, la de aumentar su dificultad. La diversión se ve del mismo modo aumentada cuando pueden elegir libremente a que jugar. Respecto al género, las respuestas son también bastante homogéneas, aunque cabe destacar que las niñas ven aumentada la diversión del juego cuando tienen la posibilidad de crear e

inventar en él; por su parte, los niños enfatizan la condición de no pelearse ni discutir para que la diversión en el juego sea mayor.

8. Los niños y las niñas proponen variedad de respuestas empáticas ante la situación de ayudar a superar el estado de tristeza de un amigo o amiga que ha perdido al jugar. Las soluciones que sugieren pueden ser agruparlas en ocho categorías: restar gravedad a la situación; animar; consolar; dar la oportunidad de ganar o de ver que no siempre se pierde; presentar una concepción del juego como actividad no seria; jugar como remedio contra la tristeza; ofrecer un refuerzo positivo y evitar el sentimiento de culpa; y valorar la participación frente a ganar o perder en el juego. Todos los participantes se sienten interpelados por la situación dada y son capaces de percibir el sentimiento de tristeza en su amigo o amiga por perder en un juego, que en ese momento se supone es diferente al suyo como ganador. Se constituyen en agentes y se sienten motivados para ayudar a superar dicha situación, la cual identifican, ya que probablemente todos la han vivido en experiencias lúdicas previas. Por tanto, se da un reconocimiento de las emociones del otro, una conexión con la experiencia previas guardada en la memoria, la asunción de un rol diferente al del amigo o la amiga que presenta un estado emocional negativo que les afecta, y que los lleva a proponer acciones para ayudar, tales como: hablar, animar, consolar, hacer reír, jugar o compensar con algo material. Todas éstas son capacidades que se corresponden con las implicadas en la empatía. Por tanto, podríamos concluir que los niños y niñas participantes están desarrollando esta habilidad, mostrando valores de amistad, ayuda y solidaridad dentro del ámbito de la actividad lúdica, sin detectar diferencias reseñables con relación a las variables de género y edad.

9. Los niños y niñas que han participado en la investigación han expresado el sentido creativo de la actividad lúdica ante la situación de tener que decidir a qué jugar en un escenario poco estructurado. Proponen principalmente cuatro formas de acción: a) de carácter manipulativo y con un fin transformador, b) de carácter manipulativo y sin un fin transformador, c) mediante la representación de juegos simbólicos y d) a través de actividades físicas, deportivas o con juegos populares. Se han encontrado diferencias en cuanto a la preferencia de los tipos de juego en función del género. Si bien las niñas suelen elegir juegos simbólicos relacionados con el cuidado y los roles familiares o sociales, los niños se han decantado por la vivencia de la experiencia lúdica a través juegos de carácter físicos y corporales. Esta reflexión sobre las diferencias en las preferencias de los tipos de juego no puede ser

ajena a los estudios sobre los procesos de socialización con la cultura en las primeras etapas infantiles. En definitiva, la situación planteada ha mostrado brindar diversas oportunidades para la expresión del sentido creativo y transformador de los niños y las niñas. Se desvela así la posibilidad del sentido creativo, imaginativo y de reinención que caracteriza la experiencia lúdica infantil.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alberich, J., Gómez, D.G., y Ferrer, A. (2013). Técnicas y recursos creativos. En Alberich, J., Gómez, D.G. y Ferrer, A. *Técnicas y recursos creativos (5-25)*. Barcelona: UOC.
- Alonso, L. y Aguirre, R.R. (2004). La escritura creativa en la escuela. Una experiencia pedagógica (de; con) juegos lingüísticos y metáforas. *Revista de Pedagogía*, 74(25), 375-399.
- Arnold, J. L. & Sivi, S.M. (2002). Effects of neonatal handling and maternal separation on rough-and-tumble play in the rat. *Developmental Psychobiology*, 41(3), 205-215.
- Artola, T. y Hueso, A. (2008). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid: Palabra.
- Bala, S. (2014). Lateral thinking vs vertical thinking. *Deliberative Research*, 24(1), 25-27.
- Ball, D., Gill, T., & Spiegel, B. (2008). Managing risk in play provision: Implementation guide.
- Barron, F., y Harrington, D.M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual review of psychology*, 32(1), 439-476.
- Bateson, P. y Martin, P. (2000). *Design for a Life: How behavior and personality develop*. New York: Simon & Schuster.
- Bateson, P. y Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beltrán, C.Y.; Garzón, D M. y Burgos, N.C. (2016). Incidencia del fortalecimiento del pensamiento divergente en la creatividad de los niños. *Infancias Imágenes*, 15(1), 103-118.
- Blanch, S. y Guibourg, I. (2016). El juego: herramienta de desarrollo y aprendizaje. En Edo, M., Blanch, S. y Anton, M. (Coords.). *El juego en la primera infancia*. Octaedro: Barcelona, 41-81.
- Blatchford, P., Pellegrini, A.D. y Baines, E. (2015). *The child at school. Interaction with peers and teachers*. Second edition. London and New York: Routledge.
- Brown, F. (2013). Play deprivation: impact, consequences and the potential of playwork. *Play Wales Online*. Disponible en: <http://www.playwales.org.uk/eng/news/147-new-information-sheet-play-deprivation-impact-consequences->
- Brown, F. (2014). *Play and Playwork*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Brownell, C A.; Ramani, G.B. y Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77(4), 803-821.

- Bruner, J.S. (1972). *El Proceso de educación*. México: Uteha.
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruyere, E.B. (2010) Child participation and positive youth development, *Child Welfare*, 89(5), 205-220
- Bullón, A. (2001). *Educación artística y didáctica del arte dramático*. Lima: San Marcos.
- Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits*. Mit Press.
- Burghardt, G.M. (2011). Defining and recognizing play. In Pellegrini, A.D. (Ed.) *The Oxford Handbook of the development of Play*. Oxford: Oxford University Press, 9-18.
- Burghardt, G.M. (2014). Play, playfulness, creativity and innovation. Patrick Bateson and Paul Martin (Book review). *American Journal of Play*, 6(3), 411-413.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Taurus
- Chávez, B.I.; Zacatelco, F. y Aclei, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 849-876.
- D'angour, A. (2013). Plato and play: Taking education seriously in ancient Greece. *American Journal of Play*, 5, 293-307.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M.H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. New York: Routledge.
- De Bono, E. (1967). *The Use of Literal Thinking*. Londres: Penguin Books
- De Bono, E. (2002). *El Pensamiento Lateral*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1975) *Moral principles in education*. London and Amsterdam, Feffer & Simom.
- Duarte, B.E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *SAPIENS Revista Universitaria de Investigación*, 4(002), 1-17.
- Edo, M.; Blanch, S. y Antón, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992). Cuestiones fundamentales en el estudio de la empatía. En: *La Empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 13-23.
- Endedijk, H.; Cillenssen, A.; Cox, R.; Bekkering, H. y Hunnius, S. (2015). The Role of Child Characteristics and Peer Experiences in the Development of Peer Cooperation. *Social Development* 24(3), 521–540.
- Esquivias, S.M.T. (1997). *Estudio creativo de tres aproximaciones pedagógicas: Eclética, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de solución de problemas y creatividad con niños de escuela primaria* (Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM. México).

- Eurostat (2016). *EU-SILC Module on Material deprivation 2009 & 2014*. Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/data/ad-hoc-modules>.
- Fagen, R.M. (2011). Play and development. En Pellegrini, A.D. (Ed.) *The Oxford Handbook of the development of Play*. Oxford: Oxford University Press, 83-100.
- Freud, A. (1972). *El desarrollo del adolescente*. Editorial Paidós.
- Frost, J.L. (2012). The changing culture of play. *International Journal of Play*, 1, 117-130.
- Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Garaigordobil, M. (2016). Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil. En: Edo, M.; Blanch, S. y Antón, M. (Coords). *El juego en la primera infancia*. Barcelona: Octaedro, 13-28.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011) Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40.
- Gleave, J., y Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play: A literature review*. London: Play England and BTHA.
- Göncü, A. y Gauvain, M. (2012). Sociocultural approaches to educational psychology: Theory, research, and application. *APA Educational Psychology Handbook*, 1, 125-154.
- Gorostiaga, A., y Balluerka, N. (2014). *Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional*. *Revista de Educación*, 364, 12-39.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological bulletin*, 53(4), 267-293.
- Guilford, J.P. (1980). *La creatividad*. Madrid: Narcea
- Gummer, A. (2016). *Balancing the Play Diet*. Disponible en: <http://www.fundamentallychildren.com/parenting-tools-advice/balancing-the-play-diet/>
- Gutiérrez Delgado, M. (2007). La bondad del juego, pero... *EA. Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 7, 153-182.
- Hansen, E.B. y Sando, O.J. (2016). "We don't allow children to climb trees": how a focus on safety affects Norwegian children's play in early-childhood education and care settings. *American Journal of Play* 8(2), 178-200.
- Harlow, H.F. y Suomi, S.J. (1974). Induced depression in monkeys. *Behavioral Biology*, 12(3), 273-296.

- Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Howard-Jones, P.; Taylor, J. & Sutton, L. (2002). They effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*, 172(4), 323-328.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Jara Guerrero, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 54-66.
- Jiménez, L., y Muñoz, M. D. (2012). Educar en creatividad: un programa formativo para maestros de Educación Infantil basado en el juego libre. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(3), 1099-1122.
- Johnson, J.E.; Eberle; S.G.; Henricks, T.S. y Kushner, D. (2015). *The Handbook of the study of play*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Jover. G.; Prieto, M. y Sánchez-Serrano, S. (2017). Emocionarse, imaginar y jugar: tres propuestas pedagógicas a partir del enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum. En: Ibáñez-Martín, J.A. y Fuentes, J.L. (Eds.) *Actas del VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, 15-31.
- Kemple, K.M.; Oh, J. H. y Porter, D. (2015). Playing at school: An inquiry approach to using an experiential play lab in an early childhood teacher education course. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(3), 250-265.
- Lancy, D.F. (2014). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. Working Papers in Early Childhood Development, No. 57*. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.
- Linaza, J.L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65, 103-117.
- López, M., Arán, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2014). Empatía: algunos debates en torno al concepto. *Avances de Psicología Latinoamericana*, 32, 37-51.
- Lugo L., (2013) *Derecho de los niños y espacios jugables. La re-conceptualización del juego y el niño como estrategia para la definición de un nuevo paradigma de espacios públicos abiertos a escala vecinal para la ciudad de Puebla*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Procesos Territoriales, Universidad Autónoma de Puebla.
- Mayer, J.D. (1998). A systems framework for the field of personality. *Psychological Inquiry*, 9(2), 118-144.
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.

- Meyer, M.; Hunnius, S.; van Elk, M.; van Ede, F. y Bekkering, H. (2011). Joint action modulates motor system involvement during action observation in 3-year-olds. *Experimental Brain Research*, 211, 581–592.
- Moran III, J. D., Sawyers, J. K., y Moore, A. J. (1988). Effects of structure in instruction and materials on preschoolers' creativity. *Home Economics Research Journal*, 17(2), 148-152.
- Nolasco, A. (2016). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- O'Kearney, R.; Salmon, K.; Liwag, M.; Fortune, C.A. y Dawel, A. (2017). Emotional abilities in children with oppositional defiant disorder (ODD): Impairments in perspective-taking and understanding mixed emotions are associated with high callous–unemotional traits. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(2), 346-357.
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Disponible en: http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Osés, R.M.; Duarte, E. y Pinto, M.L. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6º. grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 18(3), 176-186.
- Overgaauw S, Rieffe C, Broekhof E, Crone EA and Güroğlu B. (2017). Assessing Empathy across Childhood and Adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in Psychology*, 8(870), 1-9.
- Oyama, S. (2000). *The ontogeny of information: Developmental systems and evolution*. Durham: Duke university press.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental review*, 27(2), 261-276.
- Pellegrini, A.D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Children*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2(3), 176-186.
- Piaget, J. (1975). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
- Play Safety Forum (2014). *Risk-Benefit Assessment Form. Worked Example*. Disponible en: <http://www.playengland.org.uk/wp-content/uploads/2015/10/psf-risk-benefit-assessment-form-worked-example.pdf>
- Play Wales (2015a). *Impact report, 2014-2015*. Disponible en: <http://www.playwales.org.uk/login/uploaded/documents/our%20work/Play%20Wales%20impact%20report%202014-2015.pdf>

- Play Wales (2015b). Good practice guide for play and early years: Developing and managing Gypsy and Traveller sites. Disponible en: <http://www.playwales.org.uk/login/uploaded/documents/Right%20to%20play/Gypsy%20and%20Traveller%20Good%20Practice%20Guide.pdf>
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Prieto, D.; López, O.; Bermejo, M.; Renzulli, J. y Castejón, J. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Psicothema*, 14(2), 410-414.
- Prince, P. (2017). From play to problem solving to Common Core: The development of fluid reasoning. *Applied Neuropsychology: Child*, 6, 224-227.
- Puerta Sánchez, S. y González Barea, E.M. (2015) Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes, *Revista de Investigación en la Escuela*, 85, 63-74.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30, 89-112.
- Ramani, G. B., & Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92-108.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-339.
- Richaud, M.C. (2017). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 171-176.
- Robinson, K. (2006). Las escuelas matan la creatividad. TED, Ideas worth spreading. Disponible en: http://www.ted.com/talks/lang/es/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Robinson, K. y Aronica, L (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. New York: Viking Penguin
- Rowe, M.L.; Salo, V.C. y Rubin, K. (2018). Toward Creativity. Do theatrical Experiences Improve Pretend play and Cooperation among Preschoolers?. *American Journal of Play*, 10(2), 193-207.
- Russ, S.W. y Wallace, C.E. (2013). Pretend Play and Creative Processes. *American Journal of Play*, 6(1), 136-148.
- Sanz, L.J. (2016). *Psicología evolutiva y de la educación*. Madrid: CEDE.
- Singer, D.G.; Singer, J.L.; D'Agostino, H. y DeLong, R. (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations. Is Free-Play Declining? *American Journal of Play*, 1(3), 283-312.
- Siviy, S. M., Love, N. J., DeCicco, B. M., Giordano, S. B., & Seifert, T. L. (2003). The relative playfulness of juvenile Lewis and Fischer-344 rats. *Physiology & Behavior*, 80(2-3), 385-394.

- SkillsActive (2005). *Playwork Principles Scrutiny Group*. Disponible en: http://www.skillsactive.com/PDF/sectors/Playwork_Principles.pdf
- Spinrad, T.L. y Gal, D.E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology*, 20, 40-44.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguities of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thomas, L. (2018) Increasing child participation in community contexts. *Prosody Blog*. Disponible en: <http://childhoodtrauma.org.au/2018/march/increasing-child-participation>
- Trujillo Sáez, F. (2014). Aulas creativas. *Educadores*, 249, 24-37.
- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of youth and adolescence*, 44(3), 637-657.
- Vitale, A. (2011). Children's Play: a tool for Public Health interventions. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(sup2), 57-59.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Waermö, M. (2016). Broadening rules and aligning actions: children's negotiation while playing hide-and-seek during break time. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11, 19-28.
- Weissbourd, R., & Jones, S. (2017). How Parents Can Cultivate Empathy in Children. *Making Caring Common Project*.
- Whitebread, D. y Basilio, M. (2013). Play, culture and creativity. *Cultures of Creativity. Billund*. Billund: The LEGO Foundation.
- Whitebread, D.; Basilio, M.; Kvalja, M. y Verma, M. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries Europe.
- Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., Cordier, R., & Lincoln, M. (2016). Child outcomes of a pilot parent-delivered intervention for improving the social play skills of children with ADHD and their playmates. *Developmental neurorehabilitation*, 19(4), 238-245.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London & New York: Routledge.
- Zych, I.; Ortega-Ruiz, R. y Sibaja, S. (2016). Children's play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380-400.