

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



EL JUEGO, ELEMENTO INDISPENSABLE EN EL DESARROLLO DE LA  
PRIMERA INFANCIA EN GUATEMALA

Trabajo de Tesis presentado por María del Carmen Rodríguez Garrido  
para optar al grado académico de Licenciada en Psicopedagogía

Guatemala.

2022



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



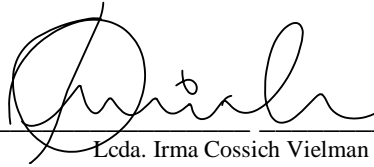
EL JUEGO, ELEMENTO INDISPENSABLE EN EL DESARROLLO DE LA  
PRIMERA INFANCIA EN GUATEMALA

Trabajo de Tesis presentado por María del Carmen Rodríguez Garrido  
para optar al grado académico de Licenciada en Psicopedagogía

Guatemala.

2022

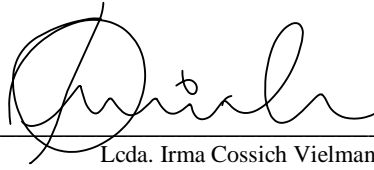
Vo. Bo. Asesor (f)



Lcda. Irma Cossich Vielman

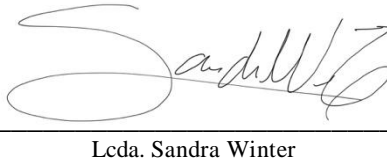
Tribunal Examinador

Asesor: (f)



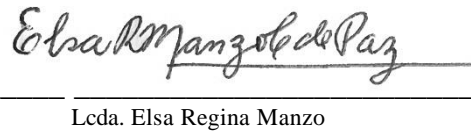
Lcda. Irma Cossich Vielman

Revisor: (f)



Lcda. Sandra Winter

Revisor: (f)



Lcda. Elsa Regina Manzo

Guatemala, 5 de enero de 2022

## PREFACIO

El presente trabajo de tesis ha sido elaborado, realizando una investigación detallada sobre la importancia que tiene el juego para el desarrollo integral de los niños en la primera infancia, cuya etapa abarca el nivel de educación preescolar. Este concepto ha sido largamente estudiado por teóricos y estudiosos desde distintos puntos de vista, pero el enfoque que principalmente se abarca en este trabajo se refiere a los enfoques psicológicos y pedagógicos sobre el juego, las posiciones desarrolladas desde sus aplicaciones experimentales iniciadas a final del siglo XIX y continuadas sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, para luego ser retomadas en este último siglo bajo nuevas propuestas y aplicaciones. Exponentes tan importantes como Piaget, Freud, Vygotsky, Lacan, Huizinga, entre otros, abordaron el tema del juego como una situación vital para el desarrollo integral del ser humano y como parte fundamental de las oportunidades de formación aprendizaje en infantes.

Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo de diversas personas que de una u otra forma colaboraron conmigo en su realización, a mis catedráticos, asesores, profesionales todos de la Universidad del Valle de Guatemala, que es mi alma mater y a quien debo mi formación integral. A nivel particular, en primer lugar, quiero agradecer a la Maestra Irma Cossich Vielmán, mi asesora, por impulsarme continuamente a la realización de esta tesis, por sus aportes, todo el tiempo y la dedicación que me ha brindado a lo largo de la ejecución del trabajo. También quiero agradecer a la Licenciada Leslie Staackmann, directora de la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, por su apoyo incondicional durante mi proceso de graduación. A la Licenciada Carlota Escobar, por toda la formación integral que me brindó, por su calidad humana y por las oportunidades de superación que me facilitó. Al Licenciado Arturo Alejos, por la amplia transmisión de conocimientos que me proporcionó, por el alto nivel de profesionalización que inculcó en mí y por sus consejos. A todos ellos, mi agradecimiento incondicional, mi estima y mi respeto como profesionales y como académicos.

También me es importante agradecer a Dios por darme los dones necesarios en mi vida, a mis padres por su amor, su apoyo incondicional y toda su dedicación, especialmente a mi madre por toda su paciencia y ser ejemplo para mi vida, y a mi padre por ser ejemplo de perseverancia y excelencia. A mi hermano, por enseñarme que no todo es fácil. A mis abuelos, Héctor y Manuela, que me bendicen desde el cielo. A mis tíos y padrinos, Adriana Garrido, Reyna Barranco y José Luis Pereira, gracias por ser unos segundos padres. Al resto de mi familia por compartir conmigo este camino. Un lugar especial tiene también mi otra familia, la que no es de sangre, pero sí de corazón, Sophia Boyer, Isabelle y Julia, Awa Diop y Matar, Familia Gabeau, Hattan Almuaili, Maria Fuentes, Lourdes Melgar y demás amigos. Gracias a todos por amarme como soy y por apoyarme siempre. Y a todas las personas que se alegran por mis logros.

# ÍNDICE

Capítulo	Página
Prefacio.....	v
Índice general.....	vi
Índice de tablas.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	ix
I. Introducción.....	1
II. Objetivos.....	2
III. Justificación.....	3
IV. Supuestos de investigación.....	4
V. Marco contextual.....	5
VI. Marco conceptual.....	7
A. Generalidades del juego.....	7
1. Etapas del juego.....	9
a. Etapa del juego funcional o de ejercicio.....	9
b. Etapa del juego simbólico.....	12
c. Etapas del juego de reglas.....	14
d. Etapa del juego de construcción.....	15
2. Teorías y evolución del juego.....	16
a. Teoría de la derivación por ficción de Edouard Claparède 1932.....	16
b. Teoría de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento de Piaget.....	16
c. Teoría sociocultural del juego Vygotsky 1933.....	16
d. Teoría del juego como instrumento de afirmación del Chateau.....	17
e. Teoría de la enculturación de Sutton-Smith y Roberts.....	17
f. El juego en la sociedad y la cultura.....	17
3. Tipos de juego.....	18
4. La ciencia detrás del juego.....	21
B. Primera infancia y juego.....	26
1. Primera infancia.....	29
2. El juego es un mecanismo de evolución, de progresión y de supervivencia.....	31
3. El papel del juego en el apego.....	39
C. Juego y enfoque de derechos.....	44
1. Derechos de los niños y adolescentes.....	47
2. El derecho humano a jugar como un derecho fundamental.....	52
a. Derecho a jugar.....	52
b. El juego como derecho fundamental.....	55
c. El derecho al juego en la legislación internacional y su integración a las legislaciones nacionales.....	57

D. Juego y aprendizaje infantil.....	61
1. No solo un derecho sino una necesidad básica humana.....	61
2. Un mejor desarrollo de aprendizaje y una vida más plena y garantizada para las generaciones futuras.....	66
3. El juego como estrategia de aprendizaje.....	72
4. El juego como método universal para complementar el Diseño Universal para el Aprendizaje.....	75
VII. Marco metodológico.....	78
A. Enfoque de investigación.....	78
B. Tipo de investigación.....	78
C. Población, muestra y unidad de análisis.....	78
D. Instrumentos y técnicas para la recolección de datos.....	80
E. Estrategia para el análisis de datos.....	81
F. Técnica de validación de la investigación.....	81
G. Fases de la Investigación.....	82
H. Temporalidad.....	82
VIII. Análisis y discusión de resultados.....	84
IX. Conclusiones.....	88
X. Recomendaciones.....	89
XI. Referencias.....	90

# ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla #</b>	<b>Página</b>
1. Competencias que deberían observarse después de la finalización de cada período.....	11
2. Subperíodos de la etapa de juego simbólico.....	12
3. Competencias esperadas en la etapa del juego de reglas.....	14
4. Competencias esperadas en la etapa del juego de la construcción.....	15
5. Formato del juego didáctico.....	74
6. Criterios de inclusión-exclusión para la investigación.....	79
7. Población o universo para la investigación.....	80
8. Actividades del proceso de Investigación.....	82



## **RESUMEN**

El juego es un elemento vital para la vida humana, concebido como un proceso del desarrollo cognitivo, como una estrategia para el desarrollo de conocimientos, como un derecho, como una herramienta, como una técnica y, como parte de la investigación de diversas disciplinas. Como quiera verse, el juego es un tema bastante serio, y así es abordado por académicos y estudiosos de renombrado prestigio en el mundo. Su estudio, sus nociones y fundamentos han sido fuente de innumerables teorías y formulaciones que han pretendido, con mayor o menor certeza, definirlo, conceptualizar sus partes, hacerlo efectivo como una forma de evolución, de adaptación, y de transformación de las oportunidades futuras. Los esfuerzos por entender los alcances del juego, como parte esencial de la vida y la evolución humana, como fuente de estabilidad y bienestar individual y social, y como técnica para el mejoramiento continuo de las capacidades, de las destrezas y de las necesidades propias del aprendizaje, están lejos de darse por finalizados. Este trabajo comprende las nociones fundamentales que se han estudiado respecto al juego en el último siglo, partiendo de las bases conceptuales más relevantes en sus aplicaciones psicológicas y pedagógicas, además de las relaciones comparativas con otras especies animales que también desarrollan el juego social, para finalmente analizar y concluir, sobre la importancia y utilización debida del juego como renovada metodología que haga más efectivos los procesos de aprendizaje en los infantes de preescolar a nivel universal.

## **ABSTRACT**

The game is a vital element for human life, conceived as a process of cognitive development, as a strategy for the development of knowledge, as a right, as a tool, as a technique, as part of the research of various disciplines, such as want to see yourself, the game is a fairly serious subject and is thus approached by academics and scholars of renowned prestige in the world. Its study, its notions and foundations have been the source of innumerable theories and formulations that have tried, with greater or less certainty, to define it, conceptualize its parts, make it effective as a form of evolution, adaptation, and transformation of future opportunities. The efforts to understand the scope of the game, as an essential part of life and human evolution, as a source of stability and individual and social well-being, and as a technique for the continuous improvement of the capacities, skills and needs of the individual learning, are far from over. This paper includes the most fundamental notions that have been studied regarding the game in the last century, starting from the most relevant conceptual bases in its psychological and pedagogical applications, in addition to the comparative relationships with other higher animal species that also develop the game socially. to finally analyze and conclude, on the importance and due use of the game as a renewed methodology that makes the learning processes in preschool infants more effective at a universal level.

# I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza tradicional limita el desarrollo de habilidades y destrezas sociales y cognitivas por lo que el aprendizaje no se da de forma integral, esto restringe enormemente las posibilidades de un adecuado desarrollo del individuo en los múltiples procesos que debe enfrentar en la vida. Por un lado, va a afectar sus relaciones sociales y emocionales, esto va a impactar a su vez en sus propias concepciones del individuo y en su percepción de cómo él toma contacto y se relaciona con el resto del mundo. Además, influirá en sus procesos de aprendizaje y de las formas en las cuales adquiere, toma y aplica los conocimientos que le van llegando, y cuando hablamos de conocimientos nos referimos no solo a las formas intelectuales sino también a las formas prácticas de aprendizaje directo.

Una de las principales problemáticas dentro de los procesos de aprendizaje durante la infancia, se relaciona con una educación basada en el mecanismo tradicionalista. Se espera que niños menores de 6 años permanezcan de forma sedentaria durante horas y repitan conceptos que no comprenden, pero sin llegar a asimilar el contenido, lo cual afecta su desarrollo integral. Del mismo modo, se deja de lado el hecho que el juego es fundamental para el acto educativo y puede ser utilizado fuera del ámbito recreativo.

Es importante saber integrar el juego dentro de la estructura de una clase, especialmente durante la primera infancia. Una clase con una estructura demasiado rígida, limita el potencial integral del juego en cuanto a las destrezas y habilidades que se desarrolla a través de este.

También es necesario mencionar el papel que desempeña el apego y su conexión con el juego. El apego puede conectarse al juego y ayudar en la relación lúdica entre el niño y las personas con quienes juega, sean los padres, cuidadores o docentes. Esto beneficiará de primera mano un desarrollo socioafectivo, y más adelante, será la base de otras relaciones sociales. Debido a que el apego no sólo permite crear conexiones socioafectivas, sino también propicia una salud emocional estable y funcional en el individuo; lo que se verá reflejado en el desarrollo integral del niño y en sus relaciones y acciones a futuro.

Esto demuestra que existe la suficiente investigación y contenido teórico sobre el tema, pero que, en países como Guatemala y el resto de Latinoamérica, no se están llevando a cabo este tipo de estrategias o modalidades de juego en la enseñanza. Por lo que, teniendo la información, no se está utilizando y se limitan las destrezas y habilidades de los niños, no solo académicas sino de desarrollo general.

## **II. OBJETIVOS**

### **A. Objetivo general**

Analizar mediante un estudio teórico la importancia que tiene el juego como elemento fundamental para el desarrollo de la vida humana, estableciendo su incorporación en el proceso de aprendizaje estructurado y sistemático de la primera infancia.

### **B. Objetivos específicos**

- Describir los fundamentos teóricos del juego y su enfoque didáctico como estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar el enfoque de derechos del juego definiéndolo como un derecho humano fundamental.
- Determinar el papel que tiene el juego en el desarrollo humano y la importancia de su implementación desde la primera infancia.

### III. JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con diversos autores que han analizado el método tradicional de enseñanza, la carencia de un elemento como el juego hace del proceso aprendizaje, un proceso incompleto. Todas las características de esta forma tradicional de enseñanza, demuestra ampliamente las debilidades no solo de formación, sino también de estimulación que provoca en los alumnos. Esto es especialmente preocupante en la formación integral de la primera infancia, que es sin duda, la base esencial desde la cual parten muchos de los procesos cognitivos, afectivos y de consolidación de la personalidad de los seres humanos.

Las limitaciones que los modelos tradicionales de enseñanza imponen a los educandos, hacen automáticamente restrictiva la utilización del juego como elemento innovador y creador que impulse nuevas maneras de aprender y de formar. Científicos, sociólogos, educandos, psicopedagogos, médicos, y profesionales especializados en las diferentes ramas humanísticas, coinciden ampliamente en que el juego es totalmente indispensable en la apropiada formación de los seres humanos, que constituye no solo un elemento educativo, sino que también es una condición innata que el ser humano necesita desarrollar y aprovechar en todas sus expresiones. Hasta el momento, Latinoamérica y Guatemala dentro de este contexto, evidencian uno de los menores desarrollos metodológicos respecto a la incorporación del juego como elemento esencial del proceso de formación del aprendizaje en comparación con otras partes del mundo como Europa, Estados Unidos de América, Asia, entre otros que han desarrollado el juego como parte importante del desarrollo humano de sus sociedades desde hace unos años según la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989

Este tipo de debilidad merece ser investigada, analizada y comprendida. Lo que se busca hacer con esta investigación es documentar la importancia del juego como elemento fundamental del desarrollo por medio de un análisis crítico de teoría fundamentada. Esto se llevó a cabo a través de la revisión de literatura y bibliografía amplia en los diferentes campos no solo educativo, aunque este es nuestro enfoque principal, sino también la influencia científica y legal. Con el fin de dar un aporte teórico a Guatemala que motive a las generaciones futuras a buscar un cambio y realizar una implementación del juego dentro de las aulas, como una nueva metodología o un nuevo enfoque de aprendizaje. Dentro de los impactos se buscó hacer una invitación a nuevos profesionales a llevar la teoría a la práctica dentro del sistema educativo mediante métodos diversos, pero, sobre todo, mediante el análisis comparativo con estos modelos externos que han resultado ser exitosos. Esa es precisamente la base de esta investigación, como un primer paso para establecer mediante el análisis y la evidencia científica y conceptual que será revisada, con la importancia que reviste el juego en el desarrollo integral del ser humano en la primera edad escolar, mediante su incorporación en los métodos actuales pedagógicos.

El presente estudio pretende demostrar teóricamente que el desarrollo y la implementación del juego en la primera infancia son vitales en los procesos educativos, lo que será de beneficio para su futura incorporación en los centros educativos de Guatemala.

## **IV. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN**

- A.** El juego es un elemento indispensable en el desarrollo integral del ser humano, por lo que debe incorporarse en el aprendizaje de la primera infancia.
- B.** El desarrollo del juego permitirá a los niños tener un desarrollo integral en todas sus áreas de desarrollo y así llegar a ser adultos funcionales.
- C.** En Guatemala no se le da la importancia necesaria al juego y este se ha dejado de incorporar dentro de las aulas, debido a un exceso de rutinas, y procesos acelerados.

## V. MARCO CONTEXTUAL

Como marco contextual de la presente investigación, se planteó analizar la importancia y la necesidad de implementación del juego en la primera infancia, de manera general, como un mecanismo indispensable que contribuye al desarrollo integral de los seres humanos.

También se estableció, que, por las características de la investigación evidentemente documental y teórica, el análisis que se realizó fue un análisis general, comparativamente el interés era establecer las experiencias y los alcances que, especialmente pueden constatarse en América Latina específicamente en Guatemala. Donde, en el último censo estadístico realizado por el Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (INE), se destacó que en el año 2019 se contó con un total a nivel país de 625,414 niños inscritos de manera formal en el ciclo de educación preprimaria (Ministerio de Educación de Guatemala, 2019). Por lo mismo, se dedicó a partir del análisis de la documentación general, una parte de la misma a la revisión de estas experiencias, documentales o empíricas, como una aproximación de las capacidades con las cuales ya se cuenta para establecer el juego como elemento del proceso de aprendizaje.

Guatemala es un país soberano, libre e independiente, que se encuentra situado en el extremo noroccidental de Centroamérica, a nivel político se le denomina como una república democrática, organizada por 22 departamentos. En cuanto a su ubicación geográfica, Guatemala cuenta con ecosistemas variados, esto debido a su posición en el mapa, en el que posee 108,889 km<sup>2</sup> de superficie que limita al oeste y al norte de México, al este con Belice, al suroeste con Honduras y El Salvador y al sur con el océano Pacífico. Guatemala es un país multicultural y plurilingüe por lo que su población es muy variada en etnicidad, dividiéndose en mayas, mestizos, xincas y garífunas que en conjunto conforman un total de 16,301,286 habitantes esto según el último censo realizado en el año 2018, aunque en Guatemala se cuenta con una diversidad amplia de idiomas mayas, el idioma oficial es el español y el gentilicio denominado para sus habitantes es guatemalteco, guatemalteca.

Desde el punto de vista del derecho, jugar podría considerarse dentro de los derechos reconocidos en la cuarta generación de los llamados derechos humanos, no obstante, el reconocimiento de los derechos de los niños entra en conflicto directo y continuo con las teorías que fundamentan los derechos humanos. Para González Contró (2008) Resulta evidente que el juego es un elemento indispensable para el desarrollo, ya que es un factor de satisfacción de diversos requerimientos en cada período de desarrollo del niño y del adolescente. Sin embargo, aunque esto es reconocido a nivel mundial en Guatemala todavía no se cuenta con un artículo específico en la Constitución de la República de Guatemala que se refiera al "Derecho a Jugar". Aunque esto significa un retraso a nivel comparativo con otros países, dentro de la Constitución del país se cuenta en la sección II con un derecho referente a: "la educación, cultura, deporte y recreación", y en su Artículo 36 hace referencia a una educación integral que podría complementarse con la importancia que tiene el juego para el desarrollo y aprendizaje de los niños y adolescentes, y como este elemento debe ser tomado en cuenta para una educación integral.

Aunque Guatemala no cuenta con estudios sobre la importancia del juego dentro del campo educativo, uno de los objetivos como estudiante es proporcionar, en la investigación, un estado del

arte actualizado sobre la importancia del juego en el aprendizaje que permita a los docentes integrarlo a su práctica profesional en el contexto guatemalteco. El Currículo Nacional Base es la única guía que brinda una breve, aunque escueta, orientación sobre el juego y cómo puede llevarse su aplicación dentro de la planificación escolar. Cabe recalcar que, aunque en Guatemala no se le ha dado en la práctica académica la importancia debida al juego, es un país rico por sus juegos populares y tradicionales que se han transmitido de generación en generación, entre ellos, de los más comunes en los preescolares, los juegos de rondas y cantos infantiles. Por lo que es importante la reincorporación, no sólo de estos juegos sino, además, la ampliación de la investigación detallada sobre el juego, su importancia y su futura inserción dentro del sistema educativo guatemalteco.

Por último, se establece que el análisis comparativo que se realizó sobre el elemento del juego como proceso de aprendizaje en la primera infancia, se hará desde el punto de vista del sistema educativo tradicional occidental, por ser este el modelo más ampliamente extendido en el mundo y el que actualmente prevalece en la mayor parte de países de América Latina, y específicamente en Guatemala.

## VI. MARCO CONCEPTUAL

### A. Generalidades del juego

Para abordar la presente investigación, primero es necesario definir algunos conceptos fundamentales sobre el tema a estudiar, en este caso el juego. En primer lugar, es necesario conocer sobre las generalidades del juego, estas generalidades van a incluir desde las distintas etapas del juego hasta los tipos de juego, que la experiencia mostrada en otros países ha permitido evaluar de alguna manera. Es importante notar que muchas de estas experiencias no se encuentran totalmente documentadas o comprobadas de forma científica, algunas de ellas abarcan largos procesos de experimentación y aunque exhiben resultados que, empíricamente demuestran la importancia del juego como elemento de la transformación de la base educativa, les falta todavía un cierto recorrido en su investigación para poder ser tomados como investigaciones documentales exitosas. Sin embargo, hay diversas investigaciones formales que muestran ampliamente las bondades y la preponderancia que tiene el juego como elemento de formación, tanto cognitiva como social en la primera infancia. Dentro de estas generalidades también se analizará el juego didáctico como una estrategia de enseñanza aprendizaje, así como algunas teorías de referencia sobre la evolución del juego.

Empezando por una definición concreta de qué es el juego, se puede considerar que el juego es parte, no solo de la condición humana sino que, además constituye parte de su formación, el juego además puede definirse como una actividad de libertad y flexibilidad en donde el niño goza y acepta que existen maneras de cambiar y negociar (Thió de Pol, *et al.* 2007, p.128), por lo que es importante comprender que, tanto las personas y los objetos tienen un papel que interviene en el aprendizaje y la satisfacción de las necesidades del niño y todo esto mediante el uso del juego.

Luego de poder contar con una definición, cabe destacar que ésta no es la única que se le puede adjuntar al juego, sin embargo, brinda una noción de lo que es. Además de ello se puede decir que el juego es universal, ya que este es una actividad que todos los seres humanos realizamos independientemente de nuestras condiciones y factores externos, y de esta forma es como el juego ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Entre las características natas del juego que no han cambiado y son las que lo identifican entre otras tantas actividades que realizan los niños, se debe mencionar que el juego es *espontáneo*, este es su nacimiento en los humanos, ante cualquier cosa el juego surge como una actividad espontánea, además de ello se caracteriza por ser una actividad *libre y voluntaria*. Y a esto se puede agregar que el juego también se caracteriza por ser autotélico es decir brinda un placer y satisfacción a la persona que lo ejerce. Así es como esta actividad lúdica conserva su esencia de lo que es, y que con el paso de la evolución es que ha ido transformándose.

Sin más preámbulo y dejando claro que el juego es una de las principales actividades que realizan los niños, es importante irse trasladando a su indispensabilidad en la vida. El juego es fundamental para aprender y el buen desarrollo de habilidades en la primera infancia y, aunque nos enfocaremos en el desarrollo de los niños es bueno no olvidarse que el juego también involucra a los adultos que rodean al infante desde padres, cuidadores, y docentes a cargo, por lo que el juego brinda ese puente entre la conexión social y afectiva hacia sus adultos a cargo y, con el paso de los



años, con sus pares. El juego es una oportunidad para aprender, aun cuando el niño no diferencia entre jugar y aprender, es importante mantener la conexión entre estos. El juego es necesario para un desarrollo saludable del cuerpo y del cerebro del niño, ya que esto permitirá la sinapsis y las nuevas conexiones neuronales, así como un desarrollo físico pleno y armonioso.

De esta manera es como tanto educadores, como historiadores, científicos entre otros se han dado a la tarea de ir mostrando la evolución que el juego ha tenido con los pasos de los años. Entre diversos de sus exponentes encontramos a Édouard Claparède (1932) que es quien define el juego como una actitud que tienen las personas, diferente ante lo que es la realidad, por ende, el juego no se puede diferenciar de aquello que no es juego (Linaza, 1991). En una sucesión llegando a la Teoría de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento de Piaget (1945) que no solo es de las teorías más famosas, sino que además nos brinda una base mucho más estable no solo del juego sino también de las etapas de desarrollo, ya que, para Piaget, el juego es una adaptación y transformación de los comportamientos de las estructuras de las diferentes etapas de desarrollo. (Linaza, 1991).

Luego de este breve inicio se abordan aquellas teorías que conllevan, ya no solo un enfoque de desarrollo cognitivo, sino que además comprenden el factor sociocultural empezando en 1980 por Vygotsky, adicionando la afirmación del yo en 1958 con Chateau y con ello hasta adicionar la enculturación en 1964-1981 con Sutton-Smith y Roberts. (Linaza, 1991). Conociendo más sobre todas estas teorías del juego podremos profundizar en los tipos de juegos y cómo estos van variando de un autor a otro.

Luego de que se ha definido de una forma el juego, es importante preguntarnos ¿qué significa que el niño aprenda jugando? Para ello es importante comprender que, en Guatemala, la enseñanza en la mayor parte de los establecimientos educativos es una enseñanza tradicional por lo que la enseñanza tradicional limita el desarrollo de habilidades y destrezas sociales y cognitivas y por ende, el aprendizaje no se da de forma integral, esto limita enormemente las posibilidades de un adecuado desarrollo del individuo en los múltiples procesos que debe enfrentar en la vida. Por un lado, va a afectar sus relaciones sociales y emocionales, esto va a impactar a su vez en sus propias concepciones del individuo y en su percepción de cómo él toma contacto y se relaciona con el resto del mundo. Además, influirá en sus procesos de aprendizaje y de las formas en las cuales adquiere, toma y aplica los conocimientos que le van llegando, y cuando se habla de conocimientos, se hace la referencia, no solo a las formas intelectuales sino, también a las formas prácticas de aprendizaje directo.

Una de las problemáticas más evidentes dentro de los procesos de aprendizaje preescolares y en la etapa de la infancia, es que la educación ha llegado al extremo del mecanismo tradicionalista (llevando a niños de menos de 6 años desde tempranas horas del día a un salón de clases para mantenerlos sentados durante 6 a 8 horas, repitiendo conceptos que no comprenden, tratando de enseñarles antes de que puedan asimilar el contenido e impidiéndoles un desarrollo integral), olvidando que el juego es fundamental y puede ser utilizado, no solo para la recreación sino, para el aprendizaje.

Es importante encontrar un balance entre la estructura de una clase y el juego, esto se debe a que, en la primera infancia, aunque se reconoce que las clases deben contar con una estructura que brinde rutina y horarios, no se debe perder el juego dentro del salón de clases. El juego se está perdiendo, debido a que las clases están llegando a un punto de estructura sumamente rígido,

causando que este juego desaparezca, y evitando un mejor desarrollo al limitar el potencial integral que brinda el juego en las destrezas y habilidades que se adquieren a través de él.

Aunado a todo esto, es importante mencionar que el apego juega un papel importante y que se conecta con el juego, el juego para que sea juego y tenga un valor significativo y de conexión, debe tener un apego entre el niño que juega con la persona que esté jugando, sea padres, cuidadores o docentes, esto beneficiará de primera mano, el desarrollo socioafectivo y más adelante el resto del desarrollo integral. El apego, no solo permite crear conexiones, sino que, además, permitirá que exista una salud emocional estable y funcional, que se verá reflejada en el desarrollo integral del niño y en sus relaciones y acciones a futuro, todo esto a través de la conexión con el juego.

Esto demuestra que existe la suficiente investigación y contenido teórico sobre el tema, pero que en países como Guatemala y Latinoamérica no se están llevando a cabo. Este tipo de estrategias o modalidades de juego en la enseñanza, a pesar de tener la información teórica, no se practica y se está limitando las destrezas y habilidades de los niños, no solo académicas sino de desarrollo físico, emocional y mental.

Con esto, se da paso a describir cuáles son aquellas etapas dentro del juego, que son importantes y vitales para el desarrollo:

## **1. Etapas del juego**

Cuando hacemos referencia a las etapas del juego es imposible no mencionar con ella algunos tipos de juego que corresponden a cierto rango de edades, aunque las etapas más conocidas son las establecidas por Piaget (Estadio Sensoriomotor 0 a 2 años), (Estadio Preoperacional 2 a 6 años), (Estadio de las operaciones concretas 6 a 12 años), aunque esto no quiere decir que sean la única teoría respetable si se reconoce que ha sido la base para la profundización del tema. Sin embargo, para esta descripción de las etapas estaremos tomando en cuenta las pautas que plantean (Pecci Garrido, M. *et al.* 2010)

Dos puntos importantes para recordar cuando estamos trabajando con el juego son:

- Una vez se da la aparición de un nuevo juego no es señal de que desaparezcan los tipos de juegos desarrollados con anterioridad, por lo contrario, el juego anterior sigue avanzando y se perfecciona, lo que permite que esté al servicio del juego siguiente.
- La secuencia en la aparición de los juegos es invariable es decir que en todos los niños sigue el mismo orden, pero puede variar en la edad de aparición.

### **a. Etapa del juego funcional o de ejercicio:**

Esta es propia del estadio sensoriomotor que se da en los primeros años del niño, se caracteriza porque el juego es repetitivo, una de sus características claves es la exploración a través de los sentidos y de manera sensorial. Esta etapa se divide en tres partes:

- *Juego de ejercicio con el propio cuerpo*, es decir no involucra a nadie y se explora a través de movimientos como arrastrarse, gatear, caminar, balancearse, entre otros.
- *Juego de ejercicio con objetos*, en esta parte de la etapa el niño empieza a involucrar objetos donde empieza a manipularlos y a explorar de forma sensorial las cualidades y características que este tenga de manera como morder, chupar, golpear, agitar, lanzar, entre otros.
- *Juego de ejercicio con personas*, en este juego empieza a involucrar a las personas que lo rodean y empieza a darse una interacción social donde los juegos son sonreír, tocar, esconderse, entre otros. Cabe mencionar que en esta etapa de juego se obtiene placer por medio de la repetición de las acciones.

Entre los beneficios que ofrece esta etapa tenemos:

- Desarrollo sensorial
- Coordinación de los movimientos y desplazamientos
- Desarrollo del equilibrio estático y dinámico
- Comprensión del mundo que lo rodea (es decir que los objetos no desaparecen, que todo sucede por causa y efecto, y que los objetos se pueden combinar entre sí)
- Autosuperación, en cuanto más práctica existen mejores serán los resultados a obtener
- Interacción social con el adulto de referencia
- Coordinación óculo-manual

### **Características que se manifiestan según la edad:**

En la etapa de los 0 meses a los 4 meses se reconoce que el bebe tiene unos reflejos involuntarios y automáticos que pueden aparecer en la presencia de cualquier estímulo. A partir de los 2 - 4 meses empieza aparecer una conducta llamada ‘reacción circular primaria’ que se caracteriza por empezar de manera al azar y sin propósito alguno y que se convierte en una repetición constante que brinda placer donde el niño busca conseguir el mismo efecto siempre que la realiza. Entre los 4 - 8 meses aparece una conducta llamada ‘reacción circular secundaria’ que tiene como base el fundamento de la reacción circular primaria solo que esta vez involucrando de manera física y social el entorno que le interesa y rodea. Desde los 8 - 12 meses empieza a prestar más atención y a realizar acciones que lo lleven a un fin, se dan los ‘juegos tradicionales de falda con el bebé’, este juego se caracteriza por ser una combinación de los anteriores donde los objetos, el entorno físico y las acciones repetidas se integran y donde el niño empieza tomar más protagonismo en los juegos. De los 12 - 18 meses aparecen ‘nuevas coordinaciones de acciones’ el niño comienza a imitar e involucrar los objetos para realizar acciones sobre una acción y estas se hacen de manera automáticamente. Desde los 18 - 24 meses en esta etapa las acciones ya no solo se realizan de manera automáticamente, sino que empiezan a tener una representación mental antes de realizar la acción.

Tabla No. 1

Competencias que deberían observarse después de la finalización de cada periodo

Edad	Competencias
0 a 4 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intentar coger un objeto que se encuentra a la vista.</li> <li>- Localizar la fuente de un sonido</li> <li>- Mirar los objetos</li> </ul>
4 a 8 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dejar caer un objeto para coger otro</li> <li>- Tocar la mano del adulto para que active un juguete que se ha parado</li> <li>- Inclinarsse, estando sentado, para buscar un objeto en la dirección en la que cayó</li> </ul>
8 a 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontrar un objeto escondido ante su vista</li> <li>- Usar una forma de locomoción para alcanzar un objeto</li> <li>- Ofrecer un objeto a un adulto para que lo ponga en marcha</li> <li>- Utilizar un objeto como contenedor de otro</li> <li>- Dejar caer y tirar objetos</li> </ul>
12 a 18 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intentar localizar, en un espacio cercano, un objeto que ha desaparecido, aunque no lo hayan visto desaparecer</li> <li>- Tirar de una cuerda para alcanzar un objeto alejado</li> <li>- Intentar activar juguetes después de una demostración</li> </ul>
18 a 24 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar un objeto mecánico por sí mismo</li> <li>- Buscar juguetes en varios lugares</li> <li>- Combinar dos o más objetos en sus juegos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Pecci Garrido *et al.*, 2010

**b. Etapa del juego simbólico:**

Esta etapa corresponde al estadio preoperacional, comprende entre los 2 y los 6 años. Se caracteriza por la simulación de situaciones, objetos y personajes que no están de forma presente a la hora del juego. Esta etapa se divide en dos sub-períodos y cada periodo por niveles. El juego simbólico es aquel que muestra los conocimientos de la realidad y va acompañado de argumentos.

Entre los beneficios que aporta al desarrollo, se pueden mencionar:

- Comprensión y asimilación del entorno
- Aprendizaje y práctica de los conocimientos sobre los roles establecidos por la sociedad
- Desarrollo del lenguaje y la verbalización
- Favorecimiento a la imaginación y creatividad

Tabla No. 2

Subperiodos de la etapa del juego simbólico

Periodo 1. Juego pre simbólico	
Nivel I. Categorías pre simbólicas 12 a 17 meses	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificación y uso funcional de los objetos, genera contextos con los objetos que no corresponden a su funcionalidad en la realidad. Ej: tomar de un vaso vacío, tirarse en un cojín.</li></ul>
Nivel II. Acciones simbólicas sobre su propio cuerpo 16 a 19 meses	<ul style="list-style-type: none"><li>- Realización de las mismas acciones solo que focalizadas en su cuerpo y realizadas de forma exagerada.</li><li>- Uso acertado de los juguetes y objetos grandes.</li></ul>
Periodo 2. Juego simbólico	
Nivel I. Integración y descentración 18 a 19 meses	<ul style="list-style-type: none"><li>- Empieza a tener referencias en las escenas que vive el niño día a día.</li><li>- Realiza acciones conocidas y de la vida cotidiana a objetos.</li><li>- Realiza acciones por imitación a otras personas, primero por sí mismo y luego imitando a otro.</li></ul>
Nivel II Combinación de actores y de juguetes 20 a 22 meses	<ul style="list-style-type: none"><li>- Realización de acciones simuladas sobre objetos y personas.</li><li>- Combina dos juguetes u objetos en un juego simulado.</li></ul>
Nivel III Inicios de secuenciación de acciones o esquemas de acción 22 a 24 meses	<ul style="list-style-type: none"><li>- Representación de roles.</li><li>- Secuencias ilógicas en el juego.</li><li>- Atribuye emociones a sus juguetes</li></ul>

Periodo 2. Juego simbólico	
Nivel III Inicios de secuenciación de acciones o esquemas de acción 22 a 24 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los objetos y juguetes usados son de tamaño grande y poco a poco empieza a usar objetos más pequeños.</li> <li>- Sustitución de objetos o juguetes por otro similar.</li> </ul>
Nivel IV Secuenciación de acción y objetos sustitutos 30 a 36 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adición de nuevos personajes ficticios a sus roles.</li> <li>- Mejor secuenciación en sus acciones.</li> <li>- Adquisición de objetos realistas y los roles van cambiando, los objetos o juguetes tienen un papel más activo.</li> <li>- Varían los argumentos y las secuencias se amplían.</li> <li>- Sustitución de objetos.</li> <li>- Progreso en la negociación con sus pares, colaboración con corta duración.</li> <li>- Progreso en las habilidades de comunicación, de expresión y entendimiento a la hora de jugar.</li> </ul>
Nivel V Sustitución plena de objetos y planificación 4 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progresión en la complejidad de los temas y su relación con sus pares.</li> <li>- Uso de gestos y lenguaje para el establecimiento de las escenas de juego.</li> <li>- Planificación del juego improvisación de soluciones.</li> <li>- Creación de guiones utilizados para los roles.</li> <li>- Variedad, complejidad y comprensión y representación en las acciones y los roles.</li> <li>- Escenarios complejos definidos por el lenguaje.</li> <li>- La interacción y cooperación se integran en acciones y roles.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Pecci Garrido *et al.*, 2010

El juego simbólico cuenta con argumentos los cuales se dividen en:

- Primer grupo: argumentos que se caracterizan por ser resúmenes breves y simples de la realidad social desde la observación y experimentación que tienen los niños,
- Segundo grupo: acompañado de argumentos con menos relación a la realidad en la que viven los niños,
- Tercer grupo: formado por argumentos inventados por los niños de manera individual.

Además, el juego simbólico no pierde de vista la relación con los demás elementos:

- Juego individual: no toma en cuenta a nadie para formar parte de sus juegos y es común a la edad de dos años.

- Juego paralelo es un juego que se da de forma individual, pero de manera acompañada es decir dos niños jugando paralelamente, pero no juntos, sino que de forma individual entre los dos a cuatro años.
- Juegos compartidos: Los niños incluyen a más niños o personas a sus juegos y se puede observar en niños de 4 años. Esta etapa tiene una fuerte relación con lo que sucede de verdad y el aprendizaje social.

### c. Etapas del juego de reglas:

Aunque este llega antes del periodo de las operaciones concretas que va a partir de los 6 o 7 años, es en esta etapa que se ve una diferencia notable entre los juegos reglados de los pequeñitos comparado con los niños más grandes, mientras que en el caso de los pequeños que el juego es más por cuenta propia sin tomar en consideración las acciones de los pares, el hecho de ganar un juego solo sirve como símbolo para volver a empezar, mientras que en el caso de los más grandes es lo contrario los niños prestan atención y consideran las acciones de los demás, se organizan para obtener la meta y dificultar las acciones de los demás jugadores, es perder o ganar. Un detalle para considerar es la poca flexibilidad ya que los niños a los 6 años consideran las reglas como verdad absoluta y solo cuenta la manera que ellos conocen para jugar el juego. Es a partir de los 11 o 12 años que adquieren una verdadera conciencia de las reglas, su formulación y su variabilidad. Algunos de los beneficios que esta etapa tiene son:

- Elementos fundamentales en la socialización y los conceptos de perder y ganar. Conciencia por el respeto de turnos, la opinión y acciones de los demás.
- Amplían el conocimiento y habilidades.
- Refuerza el desarrollo del lenguaje y las áreas cognitivas de memoria, razonamiento, atención y reflexión.

Tabla No. 3

Competencias esperadas en la etapa del juego de reglas

Edad	Competencias
Etapa 1 antes de los 2 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad individual con relación a los objetos.</li> <li>- Tirar, chupar, agarrar, etc.</li> </ul>
Etapa 2 de los 2 a 5 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La regla es dirigida por una tercera persona, pero el juego lo desarrollan los niños de manera individual de igual forma si hay un (juego paralelo).</li> <li>- La regla no es un elemento obligatorio.</li> <li>- No le dan importancia al ganar ni a la comparación del juego con los demás.</li> </ul>
Etapa 3 desde los 6/7 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia entre los jugadores.</li> <li>- Respeto por las reglas aprendidas.</li> <li>- Consideran que la regla es obligatoria y no modificable.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Pecci Garrido *et al.*, 2010

**d. Etapa del juego de construcción:**

Esta es una etapa constante que empieza hacerse visible desde el primer año y se mantiene de forma simultánea con el resto de las etapas como complemento. En los primeros años se trata del perfeccionamiento de la acción únicamente, luego su realización sirve para la formación simbólica, y por último su enfoque está en la ejercitación de otras capacidades cognitivas que requieren de más complejidad.

Algunos de los beneficios de esta etapa son:

- Aumenta la creatividad
- Procura el juego compartido
- Desarrollo coordinación ojo-mano
- Mejor control de las acciones corporales
- Prospera la motricidad fina
- Acrecienta la capacidad de atención y concentración
- Estimulación para la memoria visual
- Favorece la comprensión y razonamiento espacial
- Desenvuelve la capacidad de análisis y síntesis

Tabla No. 4

Competencias esperadas en la etapa del juego de construcción

<b>Edad</b>	<b>Competencias</b>
12 meses	- Uso de juguetes que son apilables para crear torres.
18 meses	- Crea rompecabezas de encaje.
2 años	- Alineación de objetos - Acción de apilar objetos con mayor cantidad de objetos.
3 años	- Recrea la realidad de las estructuras. - Comprensión espacial entre los objetos.
4 años	- Construcción con cualquier material que considere combinable,
6 años	- Utilización de materiales comercializados complejos.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Pecci Garrido *et al.*, 2010

Aunque se espera que el juego sea un elemento que perdure en cualquier etapa de la vida y del desarrollo humano, se hace hincapié en la primera infancia donde se da lugar al desarrollo de las primeras habilidades y destrezas, tanto cognitivas como sociales, motoras, de lenguaje y afectivas. El juego muestra que no solo tiene una secuencia en su aparición, sino que además es importante respetar las etapas de desarrollo y maduración de los niños.



## **2. Teorías y evolución del juego**

Como se ha mencionado en repetidas veces la importancia del juego como herramienta y sus múltiples beneficios para un desarrollo integral en los seres humanos es importante evidenciar que esto no es una nueva moda para imponer sino un viejo hábito natural que tiene el humano por naturaleza y que además tiene sus estudios e investigaciones a través de la historia por lo que para poderlo retomar es importante conocer sus primeros exponentes y aquellos exponentes más recientes con el fin no solo de demostrar su base y fundamento sino que además de brindar una comprensión que nos permita comprender todo lo que el juego implica y analiza para su realización. Para comprender un poco más de las teorías nos estaremos guiando por medio de los autores (Gallardo López, A., Gallardo Vázquez, P. 2018 p. 43-49)

### **a. Teoría de la derivación por ficción de Edouard Claparède 1932:**

Para este autor el juego se presenta como una actitud diferente que posee una persona ante la realidad y que este no puede diferenciarse de aquello que no es juego ya sea por los comportamientos, las características ya que estas estarán presentes en la persona tanto como cuando juegue como cuando no y que muchas veces esto puede llegar a permanecer en la adultez. De este autor se conoce la ‘teoría de la derivación por ficción’ en la que comenta que lo más importante en la vida de los niños debe ser el juego y la relación que tienen con este por eso su frase que el juego es el puente que unirá la escuela y la vida: un puente constante y presente que podrá penetrar las fortalezas escolares y cuyas murallas parecían separar para siempre el juego de la escuela y de la vida.

### **b. Teoría de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento de Piaget 1945:**

Piaget es un autor que en nuestra actualidad sigue siendo reconocido por sus aportes de las etapas en las que divide el desarrollo cognoscitivo, además de ello incorporar a su teoría la importancia y la influencia que tiene el juego en las mismas, para Piaget el juego adopta formas diversas durante el desarrollo infantil y que esto es consecuencia directa de las transformaciones que se van teniendo a nivel intelectual y que el juego se muestra como un reflejo de estas mismas estructuras pero que además en su proceso contribuyen al establecimiento y desarrollo de estructuras nuevas a nivel cognoscitivo, además de este brindar una asimilación, acomodación y adaptación a estos procesos para que estos avances y se desarrollen de manera equilibrada. Tanto como para Piaget y Inhelder el juego se podía dividir en categorías y estas son las cuatro que ellos proponen dentro de sus teorías: Juegos de Ejercicios, Juegos Simbólicos, Juegos de Reglas y Juegos de Construcción.

### **c. Teoría sociocultural del juego Vygotsky, 1933; Elkonin,1980:**

Así como Piaget, Vygotsky es otro de los grandes exponentes dentro de la psicología y cuyos hallazgos han sido utilizados dentro del campo de la educación, para este autor el juego representa un proceso de cambio, también lo plantea como un proceso imaginario de deseos irrealizables y que es fundamental para la formación de conciencia del niño en la primera infancia, para Vygotsky el juego es una representación de la conciencia humana una actividad que brinda situaciones, sentido y significado y que esto puede determinar la conducta, y que a través del juego es como el niño logra satisfacer sus deseos, emociones y necesidades en su realidad, además menciona que el juego debe poseer reglas transformadas en afecto. Sin olvidar que tanto como para Vygotsky y

Elkonin el juego tiene un trasfondo social, con bases de valores y papeles que tienen los humanos dentro de las actividades de la vida adulta y que es así como el niño va adquiriendo una apropiación sociocultural.

#### **d. Teoría del juego como instrumento de afirmación del Chateau 1958**

Esta es una teoría en la que su autor propone que el niño consigue el desarrollo a través del juego, esto se debe a que considera que el placer obtenido por medio del juego y que este desempeña en el niño lo mismo que el trabajo en el adulto. Además, esta teoría se llama de afirmación porque consideraba que el juego es una afirmación del Yo por lo que el juego infantil debe tomarse con la seriedad que se debe ya que en este el niño tiene la oportunidad de mostrar sus habilidades intelectuales, así como su carácter, su personalidad y su voluntad. También Chateau propone dos divisiones del juego: Juego sin ninguna regla; que consisten en juegos hedonísticos, juegos funcionales, juegos de destrucción, juegos de desorden, juegos con algo nuevo, juegos de arrebato y juegos solitarios. Juegos reglados: que consisten en; juegos sociales, juegos de construcción, juegos de regla arbitraria, juegos de imitación, juegos de proeza, juegos de competición, juegos figurativos, danzas y ceremonias.

#### **e. Teoría de la enculturación de Sutton-Smith y Roberts 1964, 1981**

En esta teoría los autores exponen que existe una relación entre las clases de juego y los valores que el niño ha recibido de su cultura o ambiente que lo rodean, es decir que el juego permite esa transmisión de los valores que predominan en dicho grupo social y que estos son brindados por la cultura en específico. En conjunto a esto los autores comentan que el juego de estrategia tiene una relación estrecha con los sistemas sociales, así como los juegos de destrezas físicas con el medio ambiente y los juegos de azar con la religión. Y es que para ellos los juegos que se realizaban podían corresponder a contextos y marcos socioculturales y que de igual manera se producirían así los sesgos dentro del sistema educativo variando de niño a niño. Aunque el juego se ha considerado una actividad menos y con menor trascendencia este tiene un peso transcultural en igual de importancia que los juegos de los adultos.

#### **f. El juego en la sociedad y en la cultura**

Para cerrar con lo que las teorías y sus autores nos enseñan cabe mencionar que durante la historia el juego es una actividad que siempre ha estado ahí presente en todos los seres humanos, en todas las culturas y sociedades, incluso aunque no hemos abarcado el contexto del reino animal el juego ha estado presente en otras especies de seres vivos y en las generaciones más primitivas, por lo que el juego forma como parte elemental de la genética, y en el proceso del ciclo vital de la vida las especies nacen, crecen, evolucionan y viven con el juego a lo largo de su existencia.

El juego es un elemento que forma parte de la vida cotidiana porque a través de él podemos conocer estos sucesos y recrear sus experiencias. Debido que a los seres vivos les gusta el ocio se sabe que desde la antigüedad se han buscado diversas maneras para generar el entretenimiento y buscarle ocupación a l tiempo libre una de estas ha sido el juego y este mismo ha evolucionado con el tiempo y ha ido adquiriendo diferentes sentidos, además de ir cumpliendo con una función de aprendizaje y medio de socialización , por lo que se debe recalcar que el juego si es un elemento fundamental e indispensable para el desarrollo evolutivo de los niños en la primera infancia.

### 3. Tipos de juego

Cuando hablamos del tipo de juego nos vamos a encontrar en una diversidad muy amplia de estos, todo debido a que cada autor clasifica el juego de manera diferente, aunque no nos detendremos aquí con los estadios, es importante comprenderlo. Los estadios marcan la etapa de desarrollo y conocerlos nos permitirá seleccionar el tipo de juego más adecuado para nuestros niños. Según mencionan los autores, Anderson-McNamee, Jona K., Bailey, Sandra J., 2010 p. 2-3, los tipos del juego son:

- **Juego Desocupado o Juego Libre:** este se da en los primeros meses de la infancia, es decir se hace presente desde el nacimiento hasta los tres meses de edad, en esta etapa y tipo de juego pareciera que este fuera disperso, se enfoca en la exploración de materiales y objetos a su alrededor, comienza con la práctica de la manipulación de estos, la búsqueda de manejar su autocontrol y su interés por aprender cómo funciona el mundo que lo rodea.
- **Juego Solitario:** este puede abarcar de los tres meses de edad a los dieciocho meses, en esta etapa juegan por cuenta propia y en solitario. este juego se caracteriza porque el niño se entretiene por cuenta propia y no requiere de ninguna participación social extra y pueden pasar por desapercibidos otros niños a su alrededor, aunque esta actitud podría ser preocupante para los padres cabe mencionar que el juego en solitario es muy normal, ya que los niños logran explorar libremente, manejar nuevas habilidades personales, así como destrezas motoras o cognitivas y esto los prepara para el juego con los demás. El juego solitario permite que el niño se inmersa en su propio mundo esto también se debe a que madurativamente sus habilidades sociales, físicas y cognitivas aún se encuentran limitadas, sin embargo, se recomienda que, aunque los niños crezcan siempre puedan tener un tiempo para jugar por sí mismos sin importar la edad o edad en la que se encuentre.
- **Juego Espectador:** se da entre los doce meses a treinta y seis meses de edad, en este tipo de juego el niño puede simplemente sentarse a observar el cómo juegan otros niños y de igual forma que en el solitario no se unen, son espectadores de los demás, y el componente activo de este es bien dicho el de mirar a los demás. A veces podemos llegar a pensar que los niños involucrados en el juego de los espectadores pueden sentirse hasta cierto punto solos o asustados de participar con otros, pero en realidad esa es una percepción del adulto y el ser espectador es una parte totalmente normal del desarrollo del juego, este juego lo podemos comparar con la cotidianidad de los adultos al “observar a la gente” que los rodea en diferentes ambientes. Este tipo de juego es fundamental ya que en él se empiezan a aprender las primeras normas sociales y las relaciones, además de explorar diferentes maneras de llevar a cabo el juego aprenden sobre el mundo que los rodea y le permite aprender a comunicarse e interactuar con sus pares.

- **Juego Paralelo:** se da desde los dieciocho meses hasta los dos años de edad, este es un juego interesante ya que ocurre cuando los niños juegan de manera simultánea pero uno al lado del otro, pero no se da una interacción de juego juntos y aunque estén jugando lo mismo en el mismo espacio su juego no se superponen, por lo que no son parte de un intercambio social, sin embargo esta es una etapa de preparación para la siguiente, que permite a los niños trabajar juntos y aprender nuevas estrategias y métodos para dar el paso siguiente a participar juntos. Brindándoles la oportunidad de realizar juegos de rol, la construcción de pertenencia "mío" y la identificación de sus necesidades por medio de la observación constante con otros niños.
- **Juego Asociativo:** entre los tres a cuatro años, este juego presenta un cambio relevante en los niños, en este tipo de juego el niño deja de darle toda su importancia al objeto de juego y comienza a estar más despierto e interesado en los demás jugadores, además este juego les permite el poder llevar a la práctica aquello que han estado observando tanto en el juego de espectadores como en el juego paralelo. Les da la oportunidad de poder llevar a cabo esas nuevas habilidades y destrezas sociales para interactuar con sus pares y adultos a través de una actividad exploratoria, aprendiendo que pueden o no pueden hacer y qué metas pueden alcanzar en colectivo, así como el avance en habilidades estimulativas relacionadas al lenguaje y a valores como el compartir y la cooperación para la resolución de problemas, donde todos los niños involucrados comparten objetivos similares, y es un juego que no involucra reglas ni una organización formal todavía por parte de los niños.
- **Juego Cooperativo o Social:** desde los tres años de edad y periodo tardío preescolar, se caracteriza por ser un juego cooperativo entre los participantes, en este tipo de juego los niños empiezan a adoptar metas y objetivos grupales además de la inserción de reglas para el juego, aunque la característica de este juego es bien dicha la cooperación no debemos olvidar que esta es una habilidad avanzada y puede resultar difícil para los niños pequeños por lo que puede implicar conflictos en el juego situación que es totalmente normal, esto se debe que en la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños resulta complejo el compartir, seguir turnos así como negociar el control del escenario. En este tipo de juego cabe mencionar que el adulto tiene un rol importante y aunque no se involucra directamente a jugar puede participar en ayudar a los niños a aprender la expresión saludable de las emociones y cooperar en la enseñanza de habilidades para una sana resolución de problemas dentro del juego. Otro dato a considerar es que este juego se puede dividir en dos la parte de juego social basado en la socialización no solo con los niños sino con el entorno de juego, el aprendizaje y práctica de la experimentación de situaciones sociales les permite desarrollar un sentido de valores, así como el intercambio en dar y recibir. Mientras que el juego cooperativo conlleva a una organización de objetivos, selección de un líder, identificación y pertenencia de un grupo y comprensión de las normas sociales.

- **Juego Físico:** este tipo de juego hace referencia a cualquier tipo de juego que permita la realización de actividades físicas o motoras, donde los niños caminan, corren, saltan, bailan etc, la importancia del juego físico radica en el desarrollo físico y que ofrece el crecimiento de cuerpos fuertes, destrezas de coordinación, tono, ritmo, equilibrio entre otros todo por medio de la expresión de la energía física, esto también les permite a los niños el autoconocimiento del sentido físico de sí mismo así como el autocontrol de los impulsos, cuando el niño logra controlar su propia permite la formación de conexiones cerebrales que le ofrecen no solo el control de los movimientos sino que además genera un desarrollo motor y cognitivo.
- **Juego Expresivo o Comunicativo:** este es un juego importante y es uno de los primeros en aparecer, este aunque pasa desapercibido consiste en la repetición constante de sonidos, empiezan con arrullos, laleos, hasta que el niño empieza a usar su voz, para realizar sonidos más complejos hasta llegar a la palabra que es la comunicación básica, en este tipo de juego el niño juega con palabras, frases, rimas, aliteraciones y gramática alternativa, aquí el niño manipula el juego a modo de entretenimiento además de usar el lenguaje como una herramienta para interactuar con los demás.
- **Juego Exploratorio:** este probablemente sea uno de los juegos más placenteros ya que involucra el adivinar y explorar cosas nuevas, en este juego los niños adquieren habilidades para explorar, comprender y aprender, y aunque parezca simple el niño se encuentra descubriendo cosas nuevas y emocionantes oportunidades que este le ofrece además de que promueve el impulso interno del niño por aprender.
- **Juego Constructivo:** en este tipo de juego el niño se vuelve constructor de estructuras que ha creado en su mente, por ende, este juego empieza a ser constructivo, brinda la oportunidad de mejorar el desarrollo cognitivo a través de la práctica, además áreas como la motora también se ven ampliamente beneficiadas, este juego es una oportunidad para creación, expresión y ampliar en otros juegos tales como los de fantasía, sociales, etc.
- **Juego de Fantasía:** este tipo de juego permite al niño utilizar su imaginación en la fantasía así como crear juegos de simulación, lo que deja que descubran cómo funciona el mundo que los rodea y al mismo tiempo el crear su propio mundo de juego, a través de este juego de simulaciones el niño explora diferentes roles sociales como roles imaginarios y empiezan a cuestionarse a sí mismo y sus funciones dentro y fuera del rol y las relaciones y empieza a explorar un sin fin de posibilidades así como a desafiar, debatir y cuestionar procesos lógicos, reglas y normas de su entorno. Este tipo de juegos también permite al niño

escapar por momentos del estrés que puede generarle su ambiente y tener un momento temporal alejados de la vida normal.

Aunque estos son algunos de los tipos de juegos que nos ofrecen algunos autores cabe mencionar que no son los únicos y que no son estáticos, como docentes es importante conocerlos porque estos nos permiten comprender la importancia de cada uno y en estadio de desarrollo que se desenvuelven; sin embargo estas son solo pautas generales y como docentes en acción esto no debe limitarnos sino por el contrario ser una invitación para nosotros a crear y a utilizar estos juegos como herramientas dentro de nuestros salones no solo con un fin académico sino que también para brindar a nuestros estudiantes una oportunidad de avanzar y mejorar en sus áreas de desarrollo, además de permitirnos orientar a los niños así como nos permite involucrarnos en sus juegos.

#### **4. La ciencia detrás del juego**

Cuando hablamos sobre el juego generalmente se presentan diversas interrogantes, muchas de ellas encaminadas al tema científico respecto a este fenómeno, en la mayoría de los casos el enfoque está centrado en las situaciones psicológicas y pedagógicas a que el juego se refiere, tanto en sus causas como en sus consecuencias. Aunque hay otras perspectivas sobre la ciencia y el juego, como las referentes a las funciones cerebrales con respecto a la actividad o a la aplicación del juego como técnica para mejorar la comprensión de la ciencia, sobre todo en aquellos contenidos científicos que resultan especialmente difíciles para el aprendizaje, la matemática, la física, la química, las ciencias naturales, etc., nuestro interés primordial en este trabajo se centra en la relación psicopedagógica del juego y de sus desarrollos y avances.

Rodolfo Urribarri nos dice que el juego es algo más que un fenómeno heredado o fisiológico, para él el juego tiene una finalidad y cumple una función con sentido, no implica necesariamente racionalidad, porque también puede darse en otros animales, pero es una actividad que fluye libremente y que nos aleja de la obligación y de lo necesario, nos relaja y complementa la cotidianidad (2019, p. 475). Ahora bien, aunque la actividad lúdica acompaña todas las etapas evolutivas del ser humano, no se manifiesta ni define siempre igual. David Winnicott (1972) por ejemplo, establece una diferenciación entre “play”, un concepto que se remite a los primeros años del infante y que consiste en un juego libre y espontáneo, y “game”, que se refiere a un juego, pero acotado por normas y reglas, en una etapa ya posterior del niño

Johan Huizinga cuestionó en los años 30 del siglo pasado, las definiciones de Homo sapiens y de Homo faber, sobre todo de este último como el hombre que fabrica, ya que esto no parece tan razonable al establecer que otros animales también construyen (Urribarri 2019, p. 475). Huizinga (2007) lo hace ver muy claramente, ninguna de estas acepciones es adecuada el hombre (p. 7) y entonces habla del Homo ludens, del hombre que juega, porque jugar es tan esencial como fabricar y define que en ocasiones parece que todo el quehacer del hombre no es más que jugar. Este autor analiza la perspectiva del juego en el desarrollo no solo de los infantes, sino del hombre a lo largo de toda su existencia, un punto que más tarde servirá de base para teorías más elaboradas sobre el juego y su impacto en los seres humanos.

Freud plantea que el juego del niño significa su deseo de ser grande y adulto, en el juego imita lo que ha percibido en la vida familiar y en los mayores que observa. Además, considera que el juego es una expresión de la insatisfacción del infante, lo define como deseos insatisfechos, como la fuerza pulsional de la fantasía y en cada fantasía singular se da el cumplimiento de un deseo, una rectificación de la insatisfacción de la realidad, y seguidamente plantea dos orientaciones en este tipo de deseos, deseos que sirven a la exaltación de la personalidad, deseos ambiciosos, y los deseos eróticos (Urribarri 2019, p. 481). Sin embargo, para Vygotsky (1978) definir el juego como una actividad que le da placer al niño es inexacto por dos razones. En primer lugar, muchas actividades le brindan al niño experiencias de placer mucho más intensas que el juego, por ejemplo, chupar un chupete, aunque el niño no esté satisfecho. En segundo lugar, hay juegos en los que la actividad en sí no es placentera, por ejemplo, juegos, predominantemente al final del preescolar y al comienzo de la edad escolar, que dan placer solo si el niño encuentra interesante el resultado o como en los juegos de tipo deportivo, donde puede haber disgusto si el resultado no es favorable para el infante (p. 92).

Jaques Lacan (1987) se refiere al juego, dentro de los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, como una respuesta respecto a otros al jugar, es la posibilidad que tiene el infante de distanciarse de la exigencia y de alejarse de la obligación de ser, muchos autores también refieren las inferencias de Lacan en torno al juego respecto a la fantasía representada, sobre todo en actividades adultas como el teatro. Por otro lado, Huizinga (2007) al definir al juego como una acción libre, indica que este tiene un fin en sí mismo, se realiza de forma consciente dentro de límites espaciales y temporales definidos y según reglas que son absolutamente obligatorias. (p. 21). Para Urribarri (2019) cuando el niño juega toma posesión de su rol como si su representación fuera verdadera, aunque ésta consciente de que solo es un papel dentro de una fantasía que él mismo crea, él sabe que juega. Sin embargo, encara con seriedad la trama y el rol que desempeña, porque esto es un escape del diario vivir, se entrega al juego posibilitando su imaginación, pero también para ensayar sus anhelos y calibrar sus resultados en base a los cuales, lo vuelve a intentar más tarde (p. 475). En resumen, el juego le da al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos con un "yo" ficticio, con su papel en el juego y sus reglas. De esta manera, los mayores logros de un niño son posibles en el juego, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad (Vygotsky 1978, p. 100). Esta es una de las funciones del juego, como un entrenamiento para las actividades que luego el infante tendrá que asumir como adulto, en algunos momentos como una verdadera imitación del comportamiento adulto, que es observado por el niño, en otras, en una proyección de plantearse retos más grandes, imaginarios en el juego, pero que luego en su vida adulta encarará sobre situación de problemas reales y complejos. Además, el desarrollo de este juego puede hacerlo el niño solo o acompañado.

Al respecto del acompañamiento de los adultos en el juego de los niños, las teorías más modernas dan cuenta de nuevos modelos que aplican el acompañamiento de adultos en los juegos de los niños, potenciando con ello el aprendizaje, pero ya no en un solo sentido, sino bidireccionalmente. Precisamente, estas teorías plantean que no solo los niños aprenden al jugar acompañados de los adultos, este proceso del juego acompañado también produce una serie de reacciones y formaciones en los adultos, desde la adquisición de conocimientos o de nuevas destrezas, hasta la formación de los propios educadores en sus campos didácticos aplicando el juego como herramienta de aprendizaje.

Andrée y Lager-Nyqvist (2013) hablan sobre el juego espontáneo informal como una de las formas que ha sido poco investigada y tomada en cuenta para la mejora de los modelos educativos, por ejemplo, para las escuelas secundarias, y ligado al aprendizaje de materias relacionadas con la ciencia. En un estudio realizado en dos escuelas suecas, en el sexto grado, estudiando química, pudieron determinar que el juego en el que participaban los estudiantes en el aula implicó transformaciones de las tareas dadas y descubrieron que el juego colectivo espontáneo de los estudiantes ofrece oportunidades para explorar valores y normas epistémicas y diferentes formas de posicionamiento en relación con la ciencia. Este hallazgo contribuye a la comprensión de cómo el aprendizaje en el aula de ciencias de la escuela, está social y culturalmente arraigado de forma histórica y de cómo la participación individual de los estudiantes, a través del juego, puede trascender y transformar las prácticas existentes hasta ahora (pp. 1735-1745).

Vygotsky argumentó que hay dos paradojas en el juego. Primero, el juego no es un prototipo de la actividad cotidiana porque en la vida real la acción domina el significado, pero en el juego la acción está subordinada al significado. En segundo lugar, solo en el juego el niño puede estar estrictamente subordinado a las reglas sociales, porque es en el juego donde la subordinación a tales reglas conduce al placer. Esta diferencia entre el juego del niño y la actividad diaria es lo que hace que el juego sea un vehículo para crear una zona de desarrollo próximo para el niño. Porque el "atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en un deseo" (Vygotsky, 1978, pág. 99). En este sentido, el mundo de un niño es tan real como el del adulto y el juego es la actividad que crea una zona de desarrollo próximo para el niño. Dice Vygotsky (1978) "en el juego, un niño siempre se comporta más allá de su edad promedio, por encima de su comportamiento diario, en el juego es como si fuera una cabeza más alta que él mismo" (p. 102).

Ferholt y Lecusay (2010) han retomado parte de las teorías de Vygotsky, sobre todo en torno al concepto de la zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo tiene un lugar central en el trabajo de Vygotsky de 1978. Se representa como la distancia entre el real nivel de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial alcanzable bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. "Nivel" y "más capaz" son nociones verticales. Por lo tanto, aunque Vygotsky reconoció la naturaleza del desarrollo mal trazada y localmente lograda, se aferró a la idea de la mejora vertical (Engeström 1996, p. 8). Volviendo a Ferholt y Lecusay (2010) ellos describen que, en discusiones recientes sobre la aplicación de esta zona de desarrollo próximo, el concepto se amplía para incluir el desarrollo bidireccional entre adulto y niño, así como el desarrollo unidireccional del niño hacia el modelo adulto. Es importante resaltar que, aunque Vygotsky describió el desarrollo de esta zona, como una mejora vertical a través de los niveles, la psicología del desarrollo debe encontrar la manera de explicar este desarrollo también a través de las propias fronteras de esta proximidad (p. 60). Para Engeström (1996, p.7) una concentración exclusiva en la dimensión vertical del desarrollo significa mantener las fronteras cerradas y la eliminación del movimiento horizontal a través de los mundos sociales. Él considera que el propósito del desarrollo es cambiar el curso de la vida cruzando fronteras entre los mundos, no solo por ascender en las escaleras de la competencia y la madurez, pero también por medio de otras actividades como el juego. El desafío para la teoría del desarrollo es precisamente dar cuenta de estos procesos, en el cruce de fronteras. Por otro lado, Griffin y Cole (1984) estiman que la evolución de la zona de desarrollo próximo no implica un diálogo entre el niño y el pasado de un adulto, sino entre el niño y su futuro (p. 62). Pero muchas veces la interacción entre adultos y niños en las zonas del juego se vuelven incomprensibles para algunos, generalmente para el adulto, pero también puede serlo para el niño, creando contradicciones. Este no es un punto totalmente ajeno a



la contribución cognitiva de los menores, las contradicciones tienen un papel relevante en el trabajo de Piaget. Para Piaget, las contradicciones esencialmente eran desajustes entre las demandas de coordinación de un entorno complejo y la competencia cognitiva individual del niño, algo que podía resolverse mediante la reorganización cognitiva (Engeström 1996, p. 7).

Otros autores también han propuesto con anterioridad conceptos similares al de la zona de desarrollo próximo. Carol Kramsch lo hizo en 1993 al plantear algo llamado la “zona de contacto” para describir el aprendizaje y el desarrollo que tiene lugar cuando personas e ideas de diferentes culturas se encuentran, chocan y se fusionan. También Gutiérrez, Rymes y Larson sugieren un concepto de este tipo en 1995, referido como “tercer espacio”, que hace alusión al discurso en el aula donde los mundos, aparentemente autosuficientes del maestro y los estudiantes, ocasionalmente se encuentran e interactúan para formar nuevos significados que van más allá de los límites evidentes de ambos (Engeström 1996, p. 9).

Ahora bien, hay una interacción entre diversos conceptos desarrollados a partir de las teorías de Vygotsky, pero con elementos actuales, no solo el desarrollo de una zona próxima, pero también la combinación de conceptos cotidianos y conceptos científicos en la formación de los infantes para la adquisición más efectiva de conocimientos, para el desarrollo conceptual de los niños. Marilyn Fleer (2009) nos habla sobre las diferencias y potencialidades del pensamiento cotidiano y el científico con base en la teoría histórico-cultural. Ella establece una relación de los conceptos científicos y los conceptos cotidianos dentro de contextos lúdicos, por ejemplo, en centros preescolares, y mostró que cuando los programas de maestros están más orientados hacia los conceptos que a los materiales, el juego de los niños se centra en las conexiones conceptuales. Además, se destaca la importancia de mapear los niveles o estratos múltiples y dinámicos de pensamientos que un niño o grupo de niños puede mostrar dentro de contextos basados en el juego, con ello se posibilita una mayor comprensión de la naturaleza de la formación de conceptos para los niños en contextos lúdicos y pueden además establecer las relaciones dialécticas entre conceptos cotidianos y conceptos científicos en los programas basados en el juego (p. 281). Diversos estudios de inspiración constructivista proporcionan amplios resultados sobre lo que los niños pequeños saben y pueden hacer en una gran variedad de áreas, cuando se refiere a la adquisición cognoscitiva de conceptos complejos y elaborados, pero permitiéndoles el acceso a los debidos recursos (Hannust y Kikas 2007, pp. 99-102).

Dentro de este contexto dos elementos son identificados como fundamentales, primero el desarrollo del concepto integrado (provisto tanto por las experiencias diarias como por los conceptos científicos brindados en el aula, y por supuesto, dentro del enfoque del aporte lúdico) y la mediación de adultos dentro de estos conceptos integrados. Por supuesto que el enfoque histórico-cultural pone en primer plano la naturaleza dinámica de la formación de conceptos (Fleer 2009, p. 300), pero Ravanis, Koliopoulos y Hadzigeorgiou (2004) han demostrado en un estudio de intervenciones relacionada con el aprendizaje de niños en edad preescolar, la importancia del maestro como elemento en el aprendizaje de los niños a través de interacciones mediadas. Sus resultados muestran que los programas orientados conceptualmente ofrecen más aprendizaje científico que los programas orientados materialmente, donde los niños no cuentan con mediación adulta y se orientan por sí mismos hacia los materiales (pp. 1005-6) Fleer (2009) también demuestra que la mediación del maestro, uniendo las investigaciones científicas, las experiencias cotidianas, los intereses específicos y el mundo de los niños fuera del preescolar, dentro de contextos de

aprendizaje lúdico, permiten la formación de conceptos científicos occidentales y generan este aprendizaje científico en niños de edad preescolar. Sin embargo, otros autores como Hedegaard y Chaiklin (2005) han demostrado que, en programas didácticos solo centrados en conceptos científicos sin conexión con los conceptos cotidianos, el aprendizaje no transforma el mundo de los niños (p. 302). Como argumentó Vygotsky, es por medio de las relaciones dialécticas entre conceptos cotidianos y científicos, que resulta la verdadera formación de conceptos en el niño y los eventos lúdicos proporcionan el espacio conceptual para la realización de estas relaciones dialécticas, donde la mediación del maestro es central.

Ferholt y Lecusay (2010) también se han inspirado en la teoría de Gunilla Lindqvist sobre la pedagogía creativa del juego (p. 61). La pedagogía creativa del juego es un enfoque educativo que aboga por la participación conjunta de niños y adultos en un mundo de ficción creado y compartido colectivamente: un mundo de juego. La pedagogía de Gunilla Lindqvist está diseñada para investigar: cómo las actividades estéticas pueden influir en el juego de los niños; y la naturaleza de la conexión entre el juego y las formas estéticas del teatro y la literatura. Lindqvist basa sus propias teorías sobre los mundos del juego en las teorías del arte, el juego, la semiótica, la imaginación y la creatividad de Vygotsky. Su principal afirmación es que los niños desarrollan la conciencia a través de interacciones dialógicas con adultos y compañeros cuando se les anima e invita a jugar en un mundo ficticio donde la realidad y la imaginación están relacionadas dialécticamente (Nilsson 2009, p. 1). Esta pedagogía se basa en la teoría del juego de Vygotsky, y está de acuerdo con las recientes expansiones del concepto de zona de aproximación de Vygotsky que se enfocan no solo en el desarrollo unidireccional de un niño hacia la edad adulta, sino también en el desarrollo simultáneo experimentado por los adultos que participan en la zona con el niño. Lindqvist afirma que su pedagogía del juego creativo apoya el juego entre adultos y niños que fomenta la capacidad de los niños para producir resultados en el juego que son novedosos tanto para adultos como para niños (Ferholt y Lecusay 2010, p. 61).

La mayoría de las teorías modernas del juego describen el conocimiento, la experiencia o la etapa de desarrollo de los adultos como una teleología para el juego de los niños. Como resultado, muchas pedagogías contemporáneas promueven formas de interacción educativa en las que los adultos estructuran el juego de los niños o pre diseñan los entornos de juego de los niños. Sin embargo, la pedagogía del juego de Lindqvist consiste en el juego conjunto adulto-niño en el que adultos y niños comparten la responsabilidad de dirigir este juego, creando así un juego en el que niños y adultos aprenden unos de otros y se desarrollan. En la pedagogía del juego de Lindqvist, el desarrollo del juego conjunto adulto-niño es posible gracias a la creación de una ficción común, un espacio en el que tanto niños como adultos están comprometidos creativamente. Ella llama a este espacio un "mundo de juegos" (Nilsson 2009, p. 2). La teoría del juego y la pedagogía del juego de Lindqvist plantea la cuestión de qué tipo de desarrollo nos gustaría fomentar en las escuelas, un desarrollo que le permita a los niños tener éxito en entornos educativos formales y posiblemente en el desarrollo hacia las etapas adultas de sabiduría, conocimiento y habilidad, o quizás en la vía del desarrollo creativo, De cualquier forma, se plantea como un desarrollo hacia un futuro desconocido, pero que es significativo tanto para adultos como para niños, tanto en sus vidas dentro como fuera de las escuelas (Ferholt y Lecusay 2010, p. 82).

La oficina de las Naciones Unidas ha publicado una página informativa sobre la importancia del juego en la vida de los niños y de los seres humanos en general, dentro de la cual describe

varios aspectos de la ciencia que está detrás del juego. Establece entre otras cosas que el juego auxilia a los niños para gestionar sus preocupaciones y el estrés, además beneficia la salud física y mental y ayuda a mantener un grado de normalidad en momentos difíciles. Explica que la ciencia demuestra que el juego tiene un importante efecto y ayuda al desarrollo del cerebro, es vital para el desarrollo de las capacidades sociales y de autocontrol, ayuda a los niños a enfocarse. El juego también fomenta aspectos como la creatividad, el lenguaje, el desarrollo de la alfabetización y previene la dislexia. Entre los 2 y 7 años, el juego ayuda a los niños a cimentar conceptos que se desarrollan cognitivamente. El juego crea vínculos entre los seres humanos, la ciencia ha comprobado que un padre e hijo están literalmente en la misma frecuencia cuando juegan juntos. Los padres están neuronalmente más sensibles con sus hijos mientras juegan con ellos, y cuando los padres están más sensibles neuronalmente el niño está más atento. Finalmente, si los niños tienen pocos momentos de juego pueden enfrentar menos las situaciones de choque emocional y de estrés y son más propicios a las experiencias tóxicas y crearles problemas de salud mental. (ONU, 2021)

## **B. Primera infancia y juego**

El juego no es solo un elemento de conformación cognitiva, sino también es evidentemente una fase en la formación integral de los seres humanos, por lo tanto, se definirá que el juego es a la vez un mecanismo de evolución, de protección y de supervivencia, un elemento integrador de la sociedad, sobre todo en la relación que tiene con otro concepto fundamental: el apego. El apego entendido como un elemento crucial en el área socioafectiva y que a futuro fungirá como una habilidad para llegar a ser un adulto funcional: Y dentro de este marco más amplio de análisis del tema, también se establecerán procesos científicos que se encuentran detrás del juego.

El juego resulta ser incluso una actividad tan antigua como el hombre mismo y aunque con la evolución su concepto y puesta en práctica ha variado según los factores culturales, eso no quita que es una experiencia innata y placentera (López *et al.*, 2020, pp. 97- 106) y que surge no sólo para el aprendizaje, sino que, desde sus inicios, el juego ha sido una de las actividades inherentes, no solo a la especie humana sino, a muchas especies animales en la naturaleza. Bateson (2014) plantea que el juego definido por biólogos y psicólogos probablemente sea heterogéneo (p. 99).

El juego en los animales es posible de apreciar en diversos grupos desde invertebrados hasta vertebrados, como los mamíferos (Wang S, Aamodt S. 2012). En las diversas manifestaciones naturales, hay mucha evidencia encontrada por los investigadores de campo, por ejemplo: las especies humanoides de primates, son más consecuentes con mostrar tendencias a la utilización del juego. Dentro de sus organizaciones gregarias los primates utilizan el juego no solo en el sentido del aprendizaje de normas de conductas de su grupo social, sino que, en la práctica del desarrollo de herramientas tanto de comunicación, como de comportamiento, algo que condiciona de hecho las dinámicas sociales de estos grupos.

Es evidente encontrar entre distintas familias de primates y mamíferos superiores, comportamientos lúdicos cuyo sentido fundamental es establecer patrones de desarrollo para la subsistencia de la especie (Werner, M. 2009). Poirier y Smith (1974) estudiaron el comportamiento

de juego en primates no humanos, desde una perspectiva evolutiva del juego, revisaron las funciones socializadoras del comportamiento y concluyeron que las principales funciones socializadoras de una conducta de juego incluyen el desarrollo social adecuado, el establecimiento de las bases para la jerarquía de dominación adulta, la integración social de los individuos a la estructura del grupo y el aprendizaje de la matriz comunicativa social (p. 275). Robert Fagen (1974) contrapone las visiones funcionalista y estructuralista de la interpretación del juego, la primera corresponde a la preocupación por la causa, el mecanismo o el propósito; la segunda, enfatiza sobre la forma y el patrón temporal de la conducta. Sobre la combinación de ambas visiones establece que el juego puede contribuir a la variación conductual de la evolución en los vertebrados superiores, con base en experimentos realizados en niños y bajo sistemas modelo. La mayoría de los investigadores coinciden en la importancia fundamental del comportamiento de juego en el desarrollo normal de los primates jóvenes. Por medio de la experiencia adquirida en el juego, los jóvenes se preparan para los patrones adultos de interacción social. Por su naturaleza, el juego de los primates brinda la máxima oportunidad para aprender las complejidades de la vida adulta. No obstante, el comportamiento de jugar es muy variable y depende de varios factores, por lo que son necesarios los estudios etológicos que den cuenta de la conceptualización del juego como una sintaxis de comportamiento que nos permita apreciar la interrelación plena de los distintos patrones de comportamiento en primates (Poirier y Smith 1974, pp. 284-5). Otros importantes mecanismos de conducta pueden relacionarse o investigarse desde la perspectiva del juego. Por ejemplo, más recientemente, Cenni *et al.* (2021) han podido mediante la observación y medición de la organización estructural de las actividades lúdicas, predecir una serie de secuencias en el comportamiento sexual de macacos de cola larga. Sus estudios ponen de relieve cómo el juego con objetos en primates no humanos cumple una función en el comportamiento sexual de los machos de algunas especies, lo cual es consistente con otros hallazgos sobre el uso de herramientas para la evolución de etapas funcionales en animales, a partir, por ejemplo, del juego de objetos.

El caso de los seres humanos no es distinto, desde el principio de los tiempos, el juego se constituye como una actividad del desarrollo integral de sus sociedades, una herramienta que permite formas distintas de comunicación y de organización social. El juego se manifiesta, no en el sentido moderno que le damos como una mera actividad distractora o como una forma recreacional para compensar las tensiones de otras actividades humanas, sino más bien como un verdadero proceso integrado al desarrollo de la evolución humana. En este sentido, el juego se constituye como una parte esencial de la vida y del desarrollo humano, abarcando más allá de las cuestiones normativas y legales prescritas por nuestras sociedades, un comportamiento natural inherente y evolutivo de las sociedades humanas. Los filósofos desde Platón hasta Sartre han señalado que las personas son más humanas, completas, libres y creativas cuando juegan (Brown, 1959). Un organismo en juego está libre relativamente de la tiranía de sus necesidades y puede utilizar toda la gama de su potencial genético. El juego no es una simple respuesta a las presiones externas, sino un acto espontáneo del organismo y, además, es divertido (Csikszentmihalyi 2014, p. 135). Los psicólogos etológicos, por ejemplo, han sugerido que el juego permite a un organismo joven experimentar con su repertorio de comportamientos en un entorno no amenazante y, por lo tanto, aprender mediante ensayo y error sin pagar un precio demasiado alto por los errores (Bekoff, 1972).

El juego es, por lo tanto, no solo un derecho o una regla o una simple inclinación humana sino, un elemento integral de la formación y evolución de los individuos y de las propias sociedades dentro de las cuales estos individuos desempeñan funciones vitales. Estas funciones, aunque

variadas, son esenciales para tareas tan cotidianas como trabajar, estudiar, relacionarse con la familia, etc., pero aún más allá con la creatividad y la innovación humana, Bateson (2014) indica que el vínculo entre el juego lúdico y la creatividad y, por lo tanto, la innovación en los seres humanos es fuerte. Hay evidencia considerable que sugiere que proponer nuevas ideas requiere una mentalidad diferente a la de implementar de manera útil una nueva idea (p. 99).

Por lo tanto, el juego y sus distintas modalidades de estudio pueden ser aplicadas y aprovechadas para definir mejores y mayores potencialidades en los seres humanos y especialmente en los jóvenes y niños, pero no exclusivamente, ya que el juego representa un punto común de comportamiento a lo largo de toda la vida humana. Csikszentmihalyi (2014, p. 135) refiere que un análisis de experiencias reportadas de personas involucradas en diversas formas de juego (tan variadas como ajedrez, danza, escalada, baloncesto, composición musical, etc.) sugiere que las cualidades que hacen de estas actividades algo agradable pueden resumirse en que: una persona es capaz de concentrarse en un campo de estímulo limitado, donde puede usar sus habilidades para satisfacer demandas claras, olvidando así sus propios problemas y logrando separar su propia identidad, al mismo tiempo obtiene una sensación de control sobre el entorno, lo que puede resultar en una trascendencia de las fronteras del ego y la consiguiente integración psíquica con los sistemas meta personales. Este mismo autor concluye que, cuando una actividad es capaz de limitar el campo de estímulos para que uno pueda actuar en ella con total concentración, respondiendo a mayores desafíos con habilidades cada vez mayores y cuando proporciona una retroalimentación clara e inequívoca, entonces la persona tenderá a disfrutar de la actividad por sí misma. Él denomina a esta situación, modelo de flujo, algo que tiene múltiples implicaciones para la motivación humana y que puede ser aprovechado para reestructurar los entornos familiares, de trabajo y de aprendizaje. Esta no es su única aplicación, el mismo modelo puede servir para crear un perfil de flujo, dado que las personalidades de los diferentes individuos influyen en sus experiencias de juego, la persona que funciona plenamente al jugar al ajedrez es muy diferente de la que lo hace mientras baila o la que escala rocas, y este perfil podría convertirse en una forma dinámica de describir a las personas con el fin de encontrar la mejor combinación entre su potencial y las demandas de su entorno (pp. 150-1)

Otra alusión que se hace importante en relación al juego es lo referente al apego. Delval (1998) indica que este apego no se deriva por azar, sino que depende de todo el resto del desarrollo (p. 358). La importancia del apego para la vida futura es enorme. Según Bowlby, en sus relaciones con las figuras de apego, el sujeto construye un modelo del mundo y de él mismo, a partir del cual actúa, comprende la realidad, anticipa el futuro y construye sus planes (p. 359).

El juego y el apego tienen una estrecha relación en los primeros años de las especies animales superiores, en la especie humana sus manifestaciones son perfectamente reconocibles. El apego es una situación psicosocial que predispone una serie de comportamientos subsiguientes en los seres humanos, condiciona al individuo para el contacto con sus congéneres y con las demás formas de vida, lo predispone para la formación de sus futuras relaciones personales, lo coloca en el plano de la identificación propia y con los demás seres que lo rodean, le brinda equilibrio y la idea de la percepción final de su realidad. El apego es determinante en la configuración o deformación que tenga el individuo sobre sus semejantes, sobre todo, sobre la manera en que interactúa el resto de la vida con ellos. Se ha demostrado que una correcta relación de apego y un desarrollo adecuado del comportamiento de juego en los primeros años, ayuda a disminuir situaciones de agresividad y tensión futuras en las relaciones sociales y comunitarias de distintas

especies (Bekoff 1972, Bekoff y Byers 1998, McDonnell y Poulin, 2002). La combinación de estas dos experiencias, condicionan situaciones futuras tan vitales como la supervivencia o la adaptación a las realidades que deba enfrentar el individuo, solo o en grupo (Oli y Dobson, 2003, Fagen y Fagen 2004).

Ahora bien, aunque el apego y el juego tienen algún grado de relación, no siempre se manifiestan de modo conjunto o se realizan de manera armonizada, es perfectamente posible el desarrollo independiente de ambos conceptos, su naturaleza y su funcionalidad es distinta, aunque puedan coincidir en ciertas partes de la vida. Kerns y Barth (1995) desarrollaron estudios sobre la relación de convergencia del apego y del juego, respecto a los comportamientos de preescolares en clase y sobre todo a la competencia entre compañeros, para ello evaluaron las situaciones de apego entre madre e hijo y también entre padre e hijo y las condiciones de desarrollo del juego físico. Ellos pudieron determinar que la seguridad creada por el apego determina una serie de comportamientos distintos en los niños en edad preescolar, frente a maestros y compañeros, y que sus resultados sugieren una correlación entre las relaciones padres e hijos con el comportamiento de los preescolares en clase. Pero también encontraron que las relaciones entre madre e hijo y padre e hijo son diferentes y estudiadas individualmente predeterminan cada una, una serie de comportamientos de los niños en la escuela, lo que también depende del contexto de observación sobre el cual actúan los padres y sus hijos. Sus resultados sugieren que el juego y el apego son componentes relativamente independientes, aunque el apego y el juego físico con los padres si tiene una común correlación y con el comportamiento de los niños, relativo a su independencia. Además, el juego físico entre hijo y padre y entre madre e hijo se relacionan a las distintas conductas que tienen los niños en edad preescolar en el aula (pp. 255-8). Es claramente observable que, aunque el apego y el juego puedan manifestarse por separado y condicionan conductas diferentes, son igualmente importantes como elementos del desarrollo humano futuro y sus implicaciones todavía están lejos de ser totalmente estudiadas y comprendidas.

## **1. Primera infancia**

Cuando hablamos de primera infancia, es importante aclarar que abarca de los 0 a los 6 años, cuyas edades en etapa escolar corresponden a los niveles iniciales y preescolares. La etapa de la primera infancia, a nivel evolutivo, es una de las más importantes para el desarrollo de los seres humanos, ya que es en los primeros años de vida donde se cree que se cimentan las bases madurativas y neurológicas del desarrollo. Además en esta etapa se adquieren las bases del conocimiento y el desarrollo de habilidades y destrezas básicas que permite un desarrollo más complejo en el futuro (Palacios, J. y Castañeda, E. 2021). Es por ello que el juego debe ser un elemento esencial en la formación integral de esta etapa, siempre teniendo en cuenta que las experiencias brindadas, serían cruciales para la progresión y el beneficio de los niños.

Según las etapas del desarrollo de Piaget, la primera infancia, la cual es de interés en este estudio, puede dividirse en una serie de períodos o estadios, siendo estos:

- Periodo sensoriomotor 0-18/24 meses ó 0-2 años.
- Periodo de preparación y organización de las operaciones concretas 2-12 años cuyo período está dividido en dos subperiodos.
- Subperiodo preoperatorio de 2-7 años y el subperiodo se divide en tres niveles.

- Nivel I aparición de las funciones semiótica y comienzo de los esquemas interiorizados, así como las representaciones de las acciones 2-4 años.
- Nivel II (IA) organizaciones representativas ligadas a la asimilación de las acciones propias y a las configuraciones estáticas 4-5 ½ años.
- Nivel III (IB) regulación de las representaciones articuladas 5 ½ -7 años. Delval, J. (1998).

Delval (1998) refiere que no puede decirse con precisión en qué momento el niño empieza a jugar, debido a que esta actividad aparece paulatinamente. De acuerdo con Piaget, los primeros juegos en el niño son manifestaciones de actividades sensoriomotoras que cambian su finalidad, el niño utiliza un esquema, pero una vez alcanzado el objetivo, la actividad continua por el simple placer de realizarla (p. 539). Sin embargo, para autores como (Perinat, 2015) quien plantea que la primera infancia es mucho más que una simple etapa y que es más compleja de lo que plantea Piaget, no todo puede estar resumido a diversas teorías o ‘al saber hacer’. Este autor nos muestra que, desde el punto de vista de la psicología evolutiva, el desarrollo humano viene a ser una combinación de ambas partes, siendo estas la biología y la sociabilidad. Para comprender este desarrollo es importante plantearse interrogantes como preguntándonos ¿qué es en el desarrollo algo innato y algo adquirido? ¿Qué es lo que se da de forma natural y qué es propiciado por el entorno social? Y, ¿cómo estos factores permiten o determinan el avance del desarrollo? Cuando hablamos específicamente de niños, cabe mencionar que siempre debemos tener en mente conceptos como innato, hereditario e instintivo, no solo porque sean características que vemos en esta etapa sino porque son factores que se encuentran en la naturaleza humana.

Desde estos factores es que podemos partir a la propuesta de una metodología basada en el juego, teniendo en cuenta que el juego es parte de la naturaleza humana, y como cada uno de los factores mencionados por Perinat, puede jugar a favor o en contra según la edad en la que se encuentren los niños y las características propias del desarrollo integral.

El juego además de ser una actividad de placer también evidencia que brinda aportaciones al desarrollo humano en diferentes áreas. Con el juego se busca obtener un desarrollo integral para los niños especialmente aquellos que se encuentran en la etapa de la primera infancia, donde los primeros conocimientos y aprendizajes son cruciales para formar adultos funcionales a futuro. Por lo mismo es conveniente ver cómo aporta el juego a las áreas de desarrollo en esta etapa tan importante. De acuerdo con Pecci Garrido, M. *et al.* (2010), las aportaciones más importantes en este tema son:

- **Aportaciones del juego al desarrollo cognitivo:** en esta área el juego le ofrece al niño la comprensión del entorno que lo rodea, así como le permite el desarrollo de su pensamiento, de esta forma el niño empieza a entender el cómo funcionan los objetos además de aprender cómo deben utilizarse, también empieza a descubrir el sentido de la permanencia en los objetos, lo que le brinda al niño un mejor entendimiento y la toma de conciencia sobre la realidad en general.
- **Aportaciones del juego al desarrollo del lenguaje:** en esta área resulta ser crucial por medio de la imitación, dentro del juego el niño empieza con sus primeros sonidos, los cuales se convierten en palabras, oraciones, hasta ser guiones, el niño desarrolla vocabulario, así como la habilidad de expresarse y de comprender a los demás.

- **Aportaciones del juego al desarrollo social:** el juego en cuanto a los aportes sociales le brinda al niño el poder experimentar el juego acompañado, permitiéndole desarrollar habilidades para compartir, considerar a los demás, así como relacionarse con otros y el poder comunicarse. El niño se ve involucrado a aprender lo que es la reciprocidad en términos de dar y recibir, la empatía por sus iguales y cualquiera que se involucre en el juego con él, mientras aprende roles de la sociedad y la realidad.
- **Aportaciones de juego al desarrollo emocional:** el niño descubre los sentimientos y las emociones, dándole ese sentido a sus objetos o juguetes, esto le proporcionará el desarrollo de un equilibrio y estabilidad emocional, donde los niños aprenderán a identificar estas mismas emociones y sentimientos en ellos. Por otro lado, el juego brinda un placer, por lo que los niños tienden a buscar lo que genera sensaciones de bienestar en ellos, además de poder descubrir representaciones de la vida diaria.
- **Aportaciones del juego al desarrollo motor:** el juego, presente en los niños, nos abre una puerta de oportunidades al desarrollo de la motricidad cuyos elementos son fundamentales para el aprendizaje y desarrollo futuro. El involucramiento del niño con su cuerpo le permitirá la comprensión del tiempo y el espacio, así como el desarrollo de la motricidad gruesa hasta llegar a la motricidad fina y la puesta en escena de la coordinación ojo-mano, que será puesta en práctica al momento de entrar al proceso de la lecto-escritura.

## 2. El juego es un mecanismo de evolución, de progresión y de supervivencia

Es innegable que el juego representa una parte importante del desarrollo humano, pero el juego tiene roles más allá de lo propiamente cognitivo y del razonamiento de los hombres, es un mecanismo propio de las funciones diversas de la vida animal. El juego tiene enormes implicaciones en la evolución, el desarrollo y la supervivencia de las distintas especies animales, su estudio apasiona a diversos científicos que ven en el comportamiento animal (animal behavior) la clave para comprender la evolución de la vida y del propio desarrollo humano.

Por mucho tiempo, biólogos y psicólogos han intentado ordenar las investigaciones y los elementos sobre el tema del juego, tratando de enumerar una serie de criterios por los cuales pueda reconocerse esta conducta (Fagen 1981, Burghardt 2005). De los diversos estudios sobre el juego en muchas especies, se ha concluido que cinco son las características definitorias del juego y según Bateson (2014, p. 100) estas son:

- El comportamiento es espontáneo y gratificante para el individuo, está intrínsecamente motivado y su desempeño sirve como un objetivo en sí mismo, es decir, jugar es divertido.
- Hay protección de aquel que juega, hasta cierto punto, de las consecuencias normales de un comportamiento grave. No hay un objetivo o beneficio práctico inmediato del juego y este se convierte en la antítesis del trabajo o de un comportamiento serio, para



ello, generalmente existen señales específicas o expresiones que indican que la conducta no es grave y que preceden a las formas de conducta social.

- La conducta consiste de acciones, o en el caso de los humanos, de pensamientos, expresados en combinaciones novedosas. Las formas sociales de comportamiento pueden experimentar cambios temporales en las relaciones sociales, por ejemplo, cambio de roles donde un individuo dominante pasa a ser temporalmente subordinado mientras juega. El juego es un generador de novedades.
- Las acciones o pensamientos individuales se repiten frecuentemente (aunque no son estereotipias, como lo observado en animales en cautiverio), pueden ser incompletos o exagerados en relación con el comportamiento no lúdico de los adultos. El juego se ve diferente.
- El comportamiento es sensible a las condiciones prevalecientes y ocurre solo cuando el jugador está libre de enfermedad o estrés. El juego se convierte en un indicador de bienestar.

Ahora, también Bateson (2014) indica que ningún conjunto de criterios define el juego lúdico y que el desarrollaría un criterio más del juego con base en la necesidad de que el juego sea divertido, algo esencial para el juego en sí mismo, que sería:

El juego lúdico (a diferencia de la categoría biológica más amplia de juego) va acompañado de un estado de ánimo positivo particular en el que el individuo está más inclinado a comportarse (y, en el caso de los humanos, a pensar) de una manera espontánea y flexible.

El juego, tal cual se definió anteriormente, puede manifestarse de muchas formas diferentes en los seres humanos. Puede ser solitario, social, fingido, imaginario, simbólico, verbal, socio dramático, constructivo, rudo, manipulador, etc. (Pellegrini, 2009; Power, 2000). Éstas diferentes formas de juego difieren en su estructura, su motivación subyacente y, muy probablemente, sus funciones biológicas (Bateson 2014, p. 101).

Gordon Burghardt (2005) Indica que aceptando la teoría de que la evolución es inevitablemente progresiva, diversos autores consideran el juego como parte de los mecanismos darwinianos de evolución. Tomando como referencia lo anterior, entre el siglo XIX y el siglo XX diversos educadores y eruditos vieron en el juego una fuerza positiva para el desarrollo del infante y trataron la situación como una forma aislada de posible aprendizaje, desligada del comportamiento de otras especies (p. 5). Sin embargo, el juego tiene una serie de efectos y consecuencias que van más allá de lo mero positivo, que incurren en diversos comportamientos en las distintas especies y a pesar de querer disgregar el concepto de juego de la especie humana de otras especies animales, esto no parece posible. No es realista tratar de entender el juego humano sin tratar de entender el juego de otros animales, no obstante, las diferencias concretas que existen en ambos comportamientos y sobre todo en relación a las capacidades cognitivas de cada uno, por eso resulta vital tratar de comprender el comportamiento del resto de especies y la incidencia que el juego tiene en ello (p. 6).

El comportamiento basado en el juego tiene un rol definitivo en los animales, con base en él se desarrollan aspectos de la supervivencia y patrones de conducta que marcan el éxito del individuo o del grupo que trata de permanecer en la naturaleza bajo las mejores condiciones posibles. Cuanto más avanzado está un animal en la escala biológica mayor es el tiempo que dedica al juego. El juego puede ocupar una parte sustancial de la vida de vigilia de un mamífero o ave joven. Se han propuesto numerosas funciones para el juego y de ninguna manera son mutuamente excluyentes, pero alguna evidencia indica que los animales individuales que juegan más tienen más probabilidades de sobrevivir y reproducirse (Bateson 2014, p. 99). El comportamiento de juego se ha reconocido en un gran número de especies de mamíferos y aves. En lo que respecta al comportamiento de los mamíferos jóvenes, parece probable que se encuentren pocas o ninguna especie en las que el juego de una forma u otra esté ausente. En las aves, el juego se ha registrado en loros, cóndores, charlatanes y miembros de la familia de los cuervos. La existencia o no de juego en otros grupos taxonómicos de vertebrados es mucho más controvertida (Manning & Dawkins, 2012). Burghardt (2005) examinó la posibilidad del juego en grupos taxonómicos distintos de aves y mamíferos. Identificó algunos casos de comportamiento en peces y reptiles que se asemejan un poco al juego de objetos en aves y mamíferos. Según Burghardt, también algunos invertebrados como el pulpo e incluso las arañas exhiben un comportamiento similar al de un juego. Por ejemplo, los actos sexuales entre machos y arañas hembras inmaduras que no dan como resultado la unión del esperma y el óvulo, disminuyen la latencia posterior a un acto que da como resultado la fertilización y aumentan la inversión materna en la descendencia (Pruitt, Burghardt y Riechert, 2012).

En los monos es donde se observa una mayor cantidad de juego, pero hay diferencia entre las distintas especies, donde el juego es mucho más completo y se prolonga más en los grandes monos antropoides, que entre los simios y los monos del nuevo mundo (Delval 1998, p. 533). Por algunos años se ha tratado de hacer del juego animal un estudio comparativo con el juego humano, con las formas de aprendizaje del niño por ejemplo en comparación con la de algunos grupos que parecen presentar similitudes (Burghardt 2005, p. 6).

Como se menciona en el capítulo anterior, una característica especial de la percepción humana (que surge a una edad muy temprana) es la llamada percepción de objetos reales, es decir, la percepción no solo de colores y formas, sino también de significado. Esto es algo con lo que no hay analogía en la percepción animal. (Vygotsky 1978, p. 98). Los niños pueden imitar una variedad de acciones que van más allá de los límites de sus propias capacidades. Mediante la imitación, los niños son capaces de hacer mucho más en actividades colectivas o bajo la guía de adultos. Este hecho, que parece poco significativo en sí mismo, es de fundamental importancia porque exige una alteración radical de toda la doctrina sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo en los niños. Una consecuencia directa es un cambio en las conclusiones que pueden extraerse de las pruebas de diagnóstico del desarrollo (Vygotsky 1978, p. 88).

Los psicólogos animales, y en particular Kohler, han abordado bastante bien esta cuestión de la imitación de forma comparativa entre humanos y animales. Los experimentos de Kohler buscaron determinar si los primates son capaces de pensamiento gráfico. La pregunta principal era si los primates resolvían problemas de forma independiente o si simplemente imitaban soluciones que habían visto antes, por ejemplo, observar a otros animales o humanos usar palos y otras herramientas y luego imitarlos. Los experimentos especiales de Kohler, diseñados para determinar qué pueden imitar los primates, revelan que los primates pueden usar la imitación para resolver

solo aquellos problemas que tienen el mismo grado de dificultad que los que pueden resolver solos. Sin embargo, Kohler no tuvo en cuenta un hecho importante, a saber, que a los primates no se les puede enseñar (en el sentido humano de la palabra) mediante la imitación, ni se puede desarrollar su intelecto, porque no tienen una zona de desarrollo próximo (Vygotsky 1978, p. 88). Para Smith (2010) citado por Power (2010) los criterios para reconocer el juego en los animales, tomando como referencia similitudes humanas, pueden funcionar cuando se aplica en el contexto del juego brusco de los humanos, por ejemplo, pero el juego de simulación requiere una definición adicional. Aplicar significados no literales a acciones y objetos es una característica central del juego de simulación en los humanos. Implica acciones de imitación en un contexto no funcional, como presionar un estetoscopio de juguete contra el pecho de una muñeca (Bateson 2014, p. 101). Un primate puede aprender mucho a través del entrenamiento mediante el uso de sus habilidades mecánicas y mentales, pero no se le puede hacer más inteligente, es decir, no se le puede enseñar a resolver una variedad de problemas más avanzados de forma independiente. Por esta razón, los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término; El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños crecen hacia la vida intelectual. (Vygotsky 1978, p. 88).

Ciertamente existen comportamientos similares en los grandes simios. Kahlenberg y Wrangham (2010) documentaron como las jóvenes chimpancés se comportan maternalmente con palos, que es un comportamiento que consiste en sostener o acunar palos o trozos de corteza, pequeños troncos o enredaderas leñosas con la mano o con la boca, la axila, o más comúnmente entre el abdomen y el muslo, y dejan de hacerlo cuando tienen crías reales que cuidar. Este comportamiento es mayor en entre las hembras juveniles y se asemeja al juego de simulación de los niños humanos. No obstante, como indica Smith citado por Power (2010), el juego de simulación de un niño mayor puede describir lo que ésta pensando y haciendo, y puede ser visto como parte de un conjunto de comportamiento y cognición característicamente humanos, que incluye el uso del lenguaje, la autoconciencia y la comprensión de cómo piensan y como es probable que se comporten otros seres humanos, un proceso que está internalizado en el individuo.

Otra diferencia que se puede establecer entre el juego animal y el juego humano se refiere a que el ser humano juega más y por más largo tiempo que cualquier otra especie. Generalmente los animales en condiciones naturales (esto excluye a animales en cautiverio o animales domésticos), dejan de jugar a la edad adulta, exceptuando a las madres que juegan con sus crías. El ser humano, sin embargo, continúa jugando sistemáticamente durante la edad adulta, en contraste con las otras especies animales que parecieran economizar fuerzas y no gastarlas más que para realizar trabajos que les resultan útiles. Esto es lo que finalmente llevó a Huizinga a crear la calificación de *Homo ludens*, el hombre que juega, estimando que este es un aspecto fundamental de su actividad, y según él, estableciendo que la cultura brota del juego (Delval 1998, p. 535).

La última característica que diferencia el juego animal del humano se refiere a que los seres humanos son los únicos que juegan sistemáticamente con otras especies. Este comportamiento generalmente no se produce en otros animales, exceptuando algunas especies que comparten un mismo hábitat y en las que dicha actividad nunca llega a ser frecuente, solo los hombres juegan a menudo con otros animales (Delval 1998, pp. 535-6).

Las teorías sobre la posible utilidad del juego en animales se dividen en cuatro categorías amplias, incluido el juego como modulador del entrenamiento físico y el desarrollo motor,

mediador del aprendizaje cognitivo, facilitador de la socialización y medio de regulación de la energía (Bekoff y Byers 1998). El juego en los animales caracteriza una serie de actividades que tienen uso y funcionalidad para sus vidas, incluyendo sensaciones placenteras, elementos de sorpresa y por supuesto acciones elementales para su supervivencia (McDonnell and Poulin 2002, p. 264). El comportamiento lúdico en los animales marca una serie de rasgos iniciales que luego se transforman en actividades vitales para su supervivencia, actividades relacionadas con la locomoción, la agresividad y el comportamiento reproductivo se incluyen dentro de ellas. Por supuesto, también existe una actividad de juego puramente lúdica, que involucra una relación social y afectiva con miembros del grupo o con el mismo individuo, pero que básicamente se refiere a formas menos serias del comportamiento animal y que pueden distinguirse con facilidad. Las actividades de juego en los animales ocurren tanto en solitario como en el comportamiento de interacción social. El juego sirve en estos sentidos en una gran variedad de funciones adaptativas, incluyendo el mejoramiento general musculoesquelético y cardiovascular, así como el desempeño en diversas tareas, como practicar y perfeccionar habilidades de supervivencia específicas, familiarizarse con el entorno particular o desarrollar relaciones sociales y habilidades de comunicación (Bekoff and Byers, 1998).

La resistencia mejorada al estrés y el rendimiento neuromuscular mejorado son dos beneficios a corto plazo altamente plausibles en relación al juego animal. Los estudios sugieren que tiene sentido considerar al juego como un contexto para ensayar situaciones estresantes y para recuperarse de experiencias estresantes. El juego en estos contextos implica previsibilidad tanto como imprevisibilidad, novedad y familiaridad, control y pérdida de control a la vez (Spinka *et al.*, 2001). Curiosamente, según Sapolsky (1992) estas tres dimensiones psicológicas también son esenciales para comprender la biología de la respuesta al estrés. Los futuros tratamientos teóricos sobre la conducta del juego y el estrés deberían considerar no solo los beneficios sino también los costos de las respuestas inmunes y de las respuestas al estrés en general (Bonneaud *et al.*, 2003).

También hay estudios de campo sobre el éxito reproductivo de grandes especies de mamíferos, donde puede considerarse el comportamiento de juego como un componente potencial de la supervivencia adulta, aunque generalmente se asocia al juego con la supervivencia temprana. La supervivencia residual temprana en algunas poblaciones de vertebrados pudiera explicarse, al menos en parte, por eventos de juego no registrados o no analizados. Por supuesto que el juego, puede estar relacionado con otros componentes de la aptitud y es necesario desarrollar más estudios estadísticos sobre su relación con el éxito reproductivo y las situaciones que operaron en particular en el contexto de su interacción (Fagen y Fagen 2004, p. 99).

Respecto a mamíferos y aves cuyo desarrollo de vida es lento, el crecimiento poblacional y la aptitud individual dependen en gran medida de la supervivencia de los bebés y los estados juveniles (Oli y Dobson, 2003). Si el juego puede aumentar la supervivencia de los estados juveniles animales, estas consideraciones pueden ayudar a explicar la mayor prevalencia y quizás la mayor complejidad del juego en órdenes de mamíferos y aves con un desarrollo más pausado de vida, ya que las especies de cuerpo grande, de larga vida, de cerebro grande y reproducción lenta cuyas poblaciones tienden a ser relativamente pequeñas son difíciles de estudiar. Sin embargo, los vínculos ecológicos demostrables y las conexiones evolutivas entre el juego y la supervivencia aparecen con mayor probabilidad precisamente en estas especies (Fagen y Fagen 2004, p. 98). Groos (1896) citado por Delval (1998) señalaba que los animales que presentan formas complejas de adaptación las consiguen practicándolas a través del juego durante la infancia, lo que ha sido

confirmado por posteriores investigaciones. Según Groos, mediante el juego animal se adquieren conductas muy importantes para la supervivencia, que en principio están guiadas por el instinto, pero que necesitan practicarse (p. 533), lo que se hace a través del juego.

En temas específicos y determinantes de supervivencia para algunas especies, como el reconocimiento y defensa del territorio, el juego se convierte en un comportamiento vital en las herramientas de defensa que adquieren y desarrollan los animales. Un ejemplo de esto lo plantea Geist (1978) en una combinación del juego con la defensa del mimetismo, el mimetismo es la propiedad que tienen algunos animales para cambiar su apariencia de manera que obtienen una ventaja funcional engañando los sentidos de otros animales en su mismo hábitat, e induciendo en ellos una determinada conducta. Por ejemplo, en especies altamente gregarias el mimetismo cumple varias funciones, permite que las hembras compitan más efectivamente y reduzcan el costo del acoso impuesto por los machos, ayuda a la adaptación de especies migratorias o a la delimitación del comportamiento territorial, esto ha sido observado en ungulados y loros. Respecto al juego, Geist refiere el mimetismo infantil, que consiste en que un adulto subordinado juega a ser bebe (representa ser infante) frente a un adulto dominante, incluso hay especies en que tanto hembras como machos juegan a ser jóvenes, para obtener protección de otro individuo, para no ser atacado o bien como parte de un comportamiento sexual para la reproducción. Este tipo de comportamiento se ha observado ampliamente en aves y también en mamíferos sociales carnívoros como lobos y perros de caza (p. 54).

Fagen y Fagen (2004) desarrollaron un estudio de campo de 10 años en osos pardos (*Ursus arctos*) donde pudieron determinar por primera vez con certeza la relación del juego con la supervivencia. Independientemente de los factores de estudio, confirmaron que la supervivencia aumenta a medida que aumenta el juego. Por lo tanto, el juego puede tener consecuencias evolutivas y poblacionales mensurables, demostrando si se aumenta la supervivencia a corto plazo de los estados inmaduros de los animales. Claro está, que todavía se desconocen los mecanismos que relacionan el juego de los animales con la supervivencia a corto plazo, pero es posible especular que la experiencia de juego alivia el estrés pasado y crea resistencia al estrés futuro, mediante mecanismos neuroendocrinológicos conocidos (p. 89).

Tan importante es el juego en el estudio del comportamiento animal, que es utilizado como herramienta principal de diversas investigaciones de grupos o especies específicas, para definir los patrones de conducta, individual o grupal, que determinan sus formas de vida. Sue McDonnell y Amy Poulin (2002) desarrollaron un estudio para la elaboración de etogramas en equinos a partir de la observación y pruebas basadas en actividades lúdicas. El etograma describió un total de 38 comportamientos que fueron clasificados en categorías, incluyendo: juego con objetos, juego locomotor, juego de peleas y comportamiento sexual de juego (pp. 263, 266-77). Los etogramas ofrecen una importante herramienta como guía de campo o de referencia para la investigación cuantitativa o de otros estudios del comportamiento animal. El juego es uno de los comportamientos más determinantes en las relaciones animales, tanto en su desenvolvimiento diario como en sus relaciones sociales y afectivas, algo que es crucial para el desarrollo de la especie.

Algunos autores consideran comportamientos animales relacionados con el aseo grupal o el aseo propio, como cuando se lamen mutuamente o a sí mismos, como un tipo de juego (McGreevy, 1996), o al menos intuyen que el juego es un precursor de este tipo de comportamiento

que resulta vital en la naturaleza para garantizar la salud y bienestar de los animales (McDonnell y Poulin 2002, p. 282). Indican Held y Spinka (2011) que el juego se ha identificado durante mucho tiempo como un indicador potencial del bienestar animal, aunque todavía no se comprende completamente. Cuatro aspectos se relacionan entre la actividad del juego y el bienestar: el juego indica la ausencia de amenazas a la aptitud física, el juego actúa como una recompensa y señala la presencia de experiencias emocionales placenteras, el juego trae beneficios psicológicos inmediatos y beneficios para la salud y la forma física a largo plazo y por lo tanto no solo mejora el bienestar actual, sino también el futuro, y finalmente, el juego es socialmente contagioso y por lo tanto capaz de difundir bienestar en los grupos (p. 891). El juego lúdico, a diferencia de las actividades que se fusionan con la agresión, se caracteriza por un estado de ánimo positivo, una motivación intrínseca, que se produce en un contexto protegido y se interrumpe fácilmente por el estrés. El juego lúdico es una buena medida de bienestar positivo (Bateson 2014, p. 99).

Los patrones de juego pueden tener su origen en situaciones en las que los animales jóvenes dependientes disfrutan de un excedente de aprovisionamiento y relativa seguridad (Burghardt 2005). Estas situaciones brindan oportunidades únicas para convertir una mezcla incómoda de patrones de comportamiento juveniles y adultos en juego, donde los animales jóvenes juegan con sus propios cuerpos, su entorno físico y sus compañeros. En esto, los jugadores jóvenes pronostican su nicho de desarrollo (Pellegrini *et al.* 2007) y aumentan la flexibilidad de sus habilidades para los desafíos menos indulgentes de la vida adulta (Held y Spinka 2011, p. 897).

Por otro lado, el juego puede considerarse como un complejo integrado por la sincronización del desarrollo, la organización del comportamiento, los sistemas neuro afectivos y las ventajas evolutivas de la flexibilidad, razón que ha dado origen a las diferentes formas específicas de especies y producen la variedad existen de comportamientos de juego en dichas especies. Se considera entonces, que es probable que la clave para la comprensión del juego sea precisamente la característica que se pensó que era el principal obstáculo para su determinación, es decir, su flexibilidad y variabilidad desmesurada. En otras palabras, la fluidez del juego puede ser la razón por la que existe el juego, por supuesto esta afirmación no puede todavía generalizarse y faltan considerables datos para poder confirmarlo, pero se considera que el papel del juego en el bienestar animal no se comprenderá completamente hasta que se base en una apreciación más clara de la naturaleza del juego en sí (Held y Spinka 2011, p. 897)

Burghardt (1998) habla en términos evolutivos sobre el juego, indicando que el juego puede explicar muchos de los orígenes de los vertebrados y de sus descendientes modernos. Especialmente referido a mamíferos y aves, para la comprensión de su alta diversidad y complejidad de estructuras, el juego puede brindar explicación como un factor determinante de la evolución de ciertos comportamientos que luego son fijados genéticamente para contribuir en esta diversidad y en el desarrollo de estructuras que más adelante, les servirán a las especies para funciones propias de sus vidas en entornos determinados. El juego ha sido relegado e ignorado muchas veces en el análisis de los procesos de evolución animal, pero comprende un factor vital para comprender una serie de procesos derivados secundarios como un primer factor de la evolución animal. Algunos de estos procesos se refieren al aprendizaje y la cognición animal, a la organización social, a la búsqueda de alimento o ecología del forrajeo, a la expansión de nichos y al comportamiento ontogénico, todos elementos importantes en el estudio de la innovación del comportamiento en la evolución de vertebrados (p. 2).

De acuerdo con Bekoff (1984) diversos estudios indican claramente que el juego animal es un fenotipo conductual importante y que los análisis detallados del fenómeno son útiles y valiosos para profundizar en la comprensión de la evolución del comportamiento social y la interacción de la filogenia, la ecología y el desarrollo conductual de las diversas especies. Muchos estudios se ocupan principalmente de los aspectos evolutivos, ecológicos y de desarrollo del comportamiento del juego social en organismos superiores, sobre todo mamíferos (p. 228). Bateson (2011) por ejemplo, realizando un estudio sobre el juego social en felinos, determinó que ocasionalmente el juego social puede degenerar en una disputa, en este caso la conducta lúdica desaparece y el comportamiento ya no puede ser interpretado como un juego, esto conlleva además una situación de estrés para el individuo. Otros autores han documentado similares situaciones en otras especies animales, por ejemplo, en equinos, los caballos estresados pueden llegar a comportarse como si el juego fuera una salida para la agresión frustrada (Hausberger *et al.*, 2012).

Geist (1978) sugirió que el juego facilita el desarrollo de la flexibilidad adaptativa y preparaba a un individuo para ser un colonizador exitoso, entendiendo que el fenotipo referido al colonizador representaría a un animal adaptable capaz de tolerar la diversidad de los medios. Indica Fagen (1981, p. 387) que el juego social refleja la adaptación biológica y recalca que, al igual que otros aspectos del comportamiento social, se ha seleccionado para adaptarse a una amplia gama de condiciones ambientales al servicio de la aptitud inclusiva. Para Bekoff (1984) las consideraciones evolutivas del juego son cada vez más numerosas y ayudan para aclarar su perspectiva en torno a su desarrollo, estructura y como la naturaleza del juego varía en sus funciones. Varios modelos evolutivos se han aplicado al comportamiento del juego proporcionando sugerencias en torno al comportamiento de los animales en determinadas situaciones. Sin embargo, muchos autores consideran que los resultados teóricos deben ser matizados por un enfoque más genérico del juego, donde la actividad sea analizada cuantitativamente y se puedan comprobar hipótesis (p. 230). Es un hecho que la selección opera en todas las etapas del desarrollo y que los individuos necesitan enfrentar con éxito los desafíos de supervivencia de cada etapa, de manera que todas las edades son importantes para sobrevivir y el comportamiento en cada una de ellas vital para esta supervivencia. Por lo tanto, no pueden existir explicaciones evolutivas fáciles sobre el juego, y los estudios evolutivos y de desarrollo deben complementarse entre sí.

El juego parece haber evolucionado principalmente en los mamíferos, tomando en consideración tres factores: un periodo prolongado de inmadurez, dependencia de los cuidados de los adultos, y un alto cociente de encefalización (EQ = relación entre el peso cerebral observado y el peso cerebral esperado para un peso corporal definido) (Fagen, 1981). Sin embargo, se han estudiado muy pocas especies. En las especies en las que se ha observado el juego, los individuos jóvenes suelen jugar más que los adultos, lo que sugiere que parece haber una fuerte selección para la aparición del juego en una etapa temprana de la vida (y su relativa ausencia en la edad adulta), esto independientemente de muchas condiciones que pueden ser estresantes, como la disminución en la comida o el cambio a la vida comunal. De lo anterior se desprende, que la cantidad total de juego puede ser la misma para los individuos que crecen en condiciones en que la disponibilidad de recursos difiere, pero la forma en que el juego se distribuye temporalmente (respecto a la edad) puede en efecto tener variaciones (Bekoff 1984, p. 232).

Sin duda alguna el juego tiene un valor adaptativo, reflejado sobre todo en el desarrollo de funciones que representan ventajas competitivas para determinadas especies y frente a determinadas situaciones. Sin el juego, el desarrollo de estos patrones conductuales sería

improbable y podría significar incluso la desaparición de una especie. Esto es precisamente lo que estudian los etólogos y otros estudiosos del comportamiento animal (Burghardt 2005, p. 11). Sin embargo, para la mayoría de especie, incluyendo aquellas en las que se ha estudiado el juego, es necesario completar y contrastar mucha información básica sobre el comportamiento animal, sobre las preferencias en la pareja, las señales del juego, la autolimitación o la restricción, y la forma en que se desarrollan las reglas del juego. Por lo tanto, se requieren datos que unan la evolución, la ecología y el desarrollo para comprender cómo el juego interviene en el desarrollo y éxito de la vida animal (Berkoff 1984, p. 231).

### **3. El papel del juego en el apego**

Perinat, A. (2015) en su libro propone el término nido de afecto y cómo este concepto se relaciona con la primera infancia, se considera que la etapa de la primera infancia tiene un paso crucial por el paso de las relaciones socioafectivas. Por lo que nos cuestionamos ¿qué es el nido de afecto? Se le denomina nido de afecto a todo aquello que rodea al niño, tomando en cuenta que hace referencia a todo aquello tangible o que deposita su energía en el desarrollo del infante, por lo que todo aquello que sea abstracto no entra en este círculo del nido. El nido del afecto tiene como objetivo brindar un aprendizaje relacionado a las relaciones sociales y a la realidad de la vida cotidiana, por lo que las relaciones sociales conforman el nicho infantil cuyo debe ir acompañado no solo de lo social sino también de lo afectivo. La infancia es una etapa central del desarrollo, esencial en la adquisición de habilidades sociales, prácticas y culturales (Spinkins *et al.* 2014, p. 111).

Como parte del desarrollo es alcanzar las habilidades sociales que nos permitan establecer relaciones sanas con nuestro entorno y aquellos que nos rodean, sin embargo, para poder alcanzar estas habilidades sociales no solo basta con tener un ambiente lleno de personas, para poder alcanzar este óptimo desarrollo, se debe tener en cuenta que todo niño al nacer debe tener una relación de apego con sus padres, encargados o cuidadores.

En la teoría de Bowlby y Ainsworth el apego es un mecanismo innato que se trae en el cerebro de cada humano. este va evolucionando de manera que interfiere en aspectos de motivación, aspectos emocionales, y, procesos de memoria relacionados a las figuras de sus cuidadores. Por lo que cuando hacemos referencia a ello podemos mencionar que tiene un enfoque en los vínculos y lazos afectivos que se crean en las relaciones socioafectivas, estas incluyen no solo aquellas entre padres e hijos sino también entre parejas románticas y otras relaciones afectivas y sociales del entorno de la persona.

Aunque pareciera que el apego es algo que pasa desapercibido, de lo que no se habla con frecuencia, realmente es un factor que tiene su fundamento en estudios teóricos como lo son el de Bowlby y Ainsworth donde nace el interés por el tema en los años 1930, por conocer cómo se desarrolla el vínculo materno y la pérdida o privación del mismo, y como este posteriormente puede influir en el desarrollo de la personalidad. En los años 1950 estos autores empiezan a colaborar uno con otro para la creación de esta teoría sobre el apego basándose en fundamentos biológicos y psicoanalíticos, para luego dar paso al desarrollo de los patrones de apego que hay entre madre e hijo (Routledge, 2020). Bowlby en su teoría denominó a la primera relación que crea cada



individuo como ‘‘apego’’ dando a conocer que este era vital para la supervivencia, por lo que la relación próxima entre un niño y un adulto servía para el cuidado del niño en su proceso no solo de supervivencia, sino que de adaptación. Bowlby además estableció dentro de sus estudios las etapas del apego estando estas en un rango de edades de los 0 a los 3 años. (Delval, 1998).

Si nos vamos a la importancia que tiene este vínculo de apego en un desarrollo futuro de los niños, podemos decir que esto les aportará construir a cada uno, una percepción del modelo de la realidad y del mundo, así como de sí mismo, donde empieza a comprender la realidad del entorno que lo rodea y realizar planes y anticipaciones a futuras experiencias situacionales.

Dentro del apego se dan las primeras manifestaciones del juego, en el contacto del bebe con su madre, Urribarri (2019) lo describe muy bien cuando indica que él bebe comienza un jugueteo con la exploración de las cosas que lo rodean, especialmente en el contacto con su encargado directo, que usualmente es la madre pero que igual puede ser otra persona. Hay un estrecho vínculo de los bebés con sus madres, en los primeros meses se van conociendo y él bebe siente el afecto que se genera, así como el rechazo, es muy sensible a los cambios de humor y de trato. El contacto de piel con la madre, las caricias y el hablarle es de vital importancia en los primeros meses para el futuro desarrollo. Explica cómo el recién nacido va tomando contacto con su exterior, con sus elementos, y dentro de ellos el más importante es la íntima relación que desarrolla con la madre, sobre todo al alimentarlo, donde el roce físico y el contacto visual juegan un importante papel, que se establece como un primer juego que intenta el infante con alguien (pp. 477-9), de la mayor o menor respuesta a esas manifestaciones de apego, dependerá el lazo que se tienda entre el niño y sus inmediatos, también el mayor o menor equilibrio en la vida de la persona ya que esta respuesta determina en gran medida la forma en la cual se manifestarán las posturas conductuales futuras del individuo, su forma de percibir el mundo y de relacionarse con él. Indica Urribarri (2019, p. 477) que la carencia o el escaso contacto (por ejemplo, que solamente se limite a la higiene y al cambio de ropa) predispone a futuros trastornos de piel y de acercamiento con la realidad.

Pero el apego va más allá del simple contacto materno, es una relación que se desarrolla también con el resto de los integrantes familiares o de los individuos del núcleo cercano a la madre. Hacia los 4 meses de edad la maduración corporal del bebé le permite ir controlando sus movimientos, una mejor coordinación de su visión y reconocimiento de objetos y personas con las que quiere entrar en contacto, juego con su cuerpo, mueve a voluntad sus miembros, chupa su mano, trata de llevarse el pie a la boca. En este momento se comienza a alejar del interés exclusivo hacia su madre y se preocupa por otras personas que lo rodean, se abre otra alternativa diferente de afecto y amparo, de apertura al mundo, donde la presencia y el contacto con estos otros es importante, el juego prosigue. En este punto, si hay una carencia de afecto o escasa participación de un tercero que juegue un rol distinto y tenga formas distintas a las de la madre, esto traerá tan graves consecuencias al bebé como la propia carencia materna (Urribarri 2019, p. 478).

Sanchez *et al.* (2015) subrayan el papel fundamental que desempeña el cuidado materno para la regulación y para el desarrollo adecuado de las respuestas emocionales y al estrés de los primates. Las interrupciones del vínculo entre padres e hijos constituyen experiencias adversas tempranas asociadas con un mayor riesgo de psicopatología. Ellos demostraron que el cuidado materno competente es fundamental para el desarrollo de un apego saludable, comportamiento social y regulación emocional y del estrés, así como de los circuitos neuronales subyacentes a estas funciones. Zhang (2017) indica que las experiencias de crianza temprana son importantes en toda

la vida, una experiencia temprana adversa generalmente se relaciona con varios trastornos físicos y mentales en la vida adulta. Este autor realiza una revisión exhaustiva sobre los estudios en primates no humanos, utilizados por su estrecha relación genética y similitud de relaciones sociales con los humanos, realizados durante más de 60 años, los cuales dan cuenta de información importante sobre efectos inducidos cuando se interrumpen las relaciones normales entre madres y bebés, efectos en los sistemas fisiológicos y conductuales a lo largo de la vida. Estos efectos incluyen: comportamientos sociales (incluidos los trastornos del comportamiento, la deficiencia social, el comportamiento sexual, etc.), la capacidad de aprendizaje y memoria, el desarrollo estructural y funcional del cerebro (incluyendo influencias sobre neuronas y células gliales, sistemas neuroendocrinos y órganos específicos como el eje hipotalámico-pituitario-adrenal (HPA), etc.). Worlein (2014) ha hecho estudios sobre la relación que tiene una experiencia adversa temprana con los procesos de depresión que causan una morbilidad significativa en la población humana. Sus resultados indican que la experiencia adversa temprana predispone mecanismos, algunos adquiridos y otros genéticos, que posteriormente se relacionan con la imposibilidad de lidiar con situaciones estresantes y conlleva por lo tal a cuadros depresivos que pueden culminar en situaciones mortales para los individuos que no pueden o no saben manejar sus conflictos relacionales. Está claro que la historia social temprana puede tener un efecto profundo en el desarrollo del comportamiento social, sin embargo, se ha demostrado que los patrones sociales del comportamiento no se pueden explicar exclusivamente por las experiencias tempranas de crianza (Suomi y Harlow 1975, p. 226)

Ya habiendo mencionado la interacción entre niño y madre y como esto le permitirá en un futuro la formación de vínculos con el resto de las personas y él, cómo estas influyen y se establecen. Es importante hacer un hincapié en que realmente lo importante en las relaciones afectivas es la calidad que estas tienen y el porqué es importante hacer la separación de lo que es el apego y de lo que son las conductas de apego. Reduciendo al apego como el vínculo *per se*, es decir el lazo intangible directo y que se mantiene a pesar del tiempo y la distancia. Dejando a las conductas de apego como las manifestaciones visibles que presenta el lazo afectivo siendo estas en su mayoría de proximidad y contacto. Kerns y Barth (1995, p. 255) describen perfectamente en sus estudios que la calidad de la interacción entre el juego físico entre padre e hijo tiene un efecto directo sobre la seguridad que esto crea en el niño y que luego será transmitido a sus formas de conducta en la edad preescolar, aunque también puntualizan que la calidad de estas relaciones depende en cierta medida de los contextos en los cuales los padres y los hijos interactúan.

De niños, aprendemos no solo cómo comportarnos como adultos, sino también cómo pensar y sentir, lo que significa que el enfoque interno particular de una sociedad podría ser significativo en el desarrollo posterior de sus individuos, y, por lo tanto, la adquisición de conocimientos con base en las oportunidades de aprender, y la conexión emocional con los adultos, resultan esenciales, lo primero provisto por el juego y lo segundo por las condiciones del apego (Spinkins *et al.* 2014, p. 122).

El juego tiene lugar cuando las condiciones son seguras y mediante este se promueven emociones afiliativas positivas hacia los demás (Gervais y Wilson 2005, pp. 395-430). De acuerdo con Cordoni y Pelagi (2011) tanto para los humanos como para otros grandes simios, el juego es esencial para demostrar seguridad, fomentar la cohesión del grupo, reducir la agresividad y promover la exploración, refieren que varios juegos de lanzar y balancear, así como una forma de juego de madre/padre, que ellos denominan Peek-a-boo, ocurren tanto en los grandes simios como

en los humanos (p. 1). Tanto Spijkerman *et al.* (1997) como Suomi y Harlow (1975) coinciden en indicar que, en todas las especies de primates, el juego entre pares también es importante y contribuye al desarrollo social normal de los monos y de los niños, incluso cuando falta el juego de los padres. Nielsen (2012, 177) especula que la niñez completamente desarrollada puede haber sido una adaptación evolutiva tardía, que no apareció hasta el Paleolítico Medio. El juego tiene beneficios potencialmente importantes para la sociedad, estimulando la creatividad y la innovación (Nielsen 2012, 176).

Spinkins *et al.* (2014) al estudiar la combinación del juego y el apego en las condiciones de crecimiento y aprendizaje de la prehistoria temprana, como factores determinantes del desarrollo individual y social, consideraron la infancia neandertal, explorando la experiencia de los niños neandertales durante su infancia temprana y juventud, utilizando evidencia biológica, cultural y social. Ellos concluyeron que la experiencia de la infancia de los neandertales fue sutilmente diferente de la de sus homólogos humanos modernos, orientada en torno a un mayor enfoque en las relaciones sociales dentro de su grupo. Los niños neandertales pueden haber representado un papel significativo en la sociedad de su tiempo, especialmente referido al dominio de expresión simbólica (p. 111). La evidencia arqueológica también proporcionó algunos datos sobre la participación de los adultos en el aprendizaje y el desarrollo emocional de los niños. Dichos análisis sugieren un patrón estructurado de aprendizaje, en el que a los niños no solo se les enseñaron varias técnicas, sino donde también tuvieron la oportunidad de copiar el comportamiento de los adultos (Spinkins *et al.* 2014, p. 123). Definitivamente la infancia de los neandertales no es la misma que la infancia de las sociedades posteriores, el origen de tales diferencias se explica mejor a través del enfoque de los vínculos emocionales, la experiencia del desarrollo y los contextos del juego afiliativo seguro en la infancia neandertal (p. 126).

Luego dentro de estas teorías podemos encontrar a Ainsworth seguidora y colaboradora de Bowlby que nos presenta los tipos de apego, clasificándolos en tres grupos, mismos que hasta el día de hoy siguen teniendo mención en los estudios psicológicos y educativos: apego evitativo, apego seguro y apego ambivalente (Delval, 1998).

El ser humano es una especie que ha evolucionado con el paso del tiempo y la historia sin embargo hay características de este que no cambian, sino que solamente mejoran y tienen una connotación de importancia y beneficio para que siga en una constante evolución. Dicho esto, cabe mencionar que el hombre es una especie social y que no está hecho para la vida aislada, lo que demuestra que tenemos la necesidad de encontrarnos y relacionarnos con otros y como la limitación de esto podría llevar al individuo a un estado grave de precariedad. Por lo que si lo razonamos esto es capaz de enfermar aun adulto cómo podría afectar a un niño, el aislar a un niño de las relaciones de vínculo y apego podría generar una falta de desarrollo conllevando como consecuencia el convertirse en un adulto no funcional incapaz de sostener las relaciones socioafectivas, por lo que la compañía y el cariño resulta ser algo no solo necesario sino fundamental tanto como lo son las necesidades básicas como la alimentación, la vivienda, el sueño, etc. Siendo así la falta de apego un factor generador de daños irreparables en los individuos. En las décadas de 1950 y 1960 en Estados Unidos la investigación psicológica estaba dominada por conductistas y psicoanalistas, que apoyaban la opinión de que los bebés se apegaban a sus madres porque les proporcionaban alimentos, Harry Harlow y otros psicólogos sociales y cognitivos argumentaron que esta perspectiva pasaba por alto la importancia de otros aspectos como el compañerismo, la comodidad y el amor para promover un desarrollo saludable en el individuo. Harlow *et al.* (1965) desarrollaron

una serie de experimentos con monos bebés, aislándolos de sus madres y colocando madres sustitutas en un laboratorio, sus estudios produjeron nueva evidencia empírica sobre la primacía de la relación de apego entre padres e hijos y la importancia del contacto materno en el desarrollo infantil. Tavis (2014) argumenta que, sin embargo, Harlow no fue el primero en demostrar el poder del amor materno, la necesidad de la comodidad del contacto y la devastación que sobreviene cuando un bebé no es tocado, amado o es descuidado. Estos son los mismos puntos que resaltaron Bowlby y Spitz, Harlow solo los hizo más dramáticos y evidentes en los monos. De cualquier forma, más de 70 años después, los descubrimientos de Harlow continúan nutriendo la comprensión científica de los componentes fundamentales del comportamiento humano.

Para los científicos del comportamiento es básico el hecho de que el comportamiento social de un organismo está influido en gran parte por la experiencia social temprana. Esta idea es importante en el fenómeno etológico, ya que brinda la base de la teoría social del aprendizaje en la psicología del desarrollo y es la justificación en la cual se basa la interpretación psicoanalítica de que la personalidad adulta y la psicopatología están en función de las experiencias infantiles. Numerosos investigadores han considerado que la experiencia social temprana es crítica en el desarrollo social subsiguiente, y no es sorprendente el hecho de que sobreabunden en la literatura psicológica animal y humana, los estudios experimentales efectuados en relación con ambientes de crianza (Suomi y Harlow 1975, p. 205)

Un desarrollo de apego le permitirá al niño una mejor asimilación de la cultura y de las normas sociales, contribuyendo esto a una conexión entre el desarrollo intelectual y el desarrollo social, y que en el inter de estas relaciones y vinculaciones el ser humano, en este caso el niño logra establecer una comunicación entre él y los otros. Siendo así el hecho de establecer y mantener vínculos un factor indispensable del desarrollo humano que a lo largo de su vida irá estableciendo comportamientos y conductas que le brindaran un favorable contacto en relación con el resto de los individuos. (Delval, 1998).

Otros teóricos importantes entre el desarrollo de las teorías del apego son Harlow y Harlow que, en 1996 definen en su teoría la existencia de cinco sistemas afectivos, teniendo esta teoría un punto que compartir con la de Bowlby siendo la importancia del elemento materno para el desarrollo del apego (Delval, 1998). Harry Harlow además de darle un enfoque de valor a la relación de la madre también nos deja un legado de experimentos cuyos resultados han sido base para otros investigadores del tema, donde el cuidado de la figura materna contribuye a las características conductuales que puede llegar a tener una persona. (Delval, 1998).

Algo que evidentemente nos muestran todas estas teorías y que tiene en común, es que el niño para sobrevivir requiere de este vínculo socioafectivo con un adulto que se haga cargo de él y que le brinde satisfacción a sus necesidades básicas. Donde además se destacan características innatas entre niño y adulto, que permite la predisposición de ambos, pero sobre todo que posibilita que el adulto desarrolle una conducta natural para satisfacer al niño. Por lo que a este proceso donde el niño establece relaciones con la persona con la que permanece en contacto se le denomina necesidad del contacto social. Otro aspecto importante para tomar en cuenta es que el niño reconoce y aprende de las experiencias, situaciones y acontecimientos regulares, lo que le facilita el poder adecuar su conducta y hacer anticipaciones a lo que puede pasar. Por lo que damos paso a que el apego y las relaciones con los demás debe ser conocida como una necesidad primaria para la supervivencia.

Concluyendo del porqué se debe tener este apego en la primera infancia no debemos de olvidarnos de su estabilidad y continuidad en la vida adulta, siendo el desarrollo de los vínculos esenciales para el establecimiento de relaciones sociales saludables y futuras. Donde el enamoramiento entre hijo y madre, en un futuro nos llevará a plantearnos un referente y modelo de la vinculación que influirá en nuestras relaciones futuras tanto románticas como afectivas, sociales y laborales, poniendo en escena un desarrollo integral de un adulto funcional con estabilidad y habilidad para establecer lazos en sus entornos.

### **C. Juego y enfoque de derechos**

Luego de establecer las generalidades del tema, otro punto importante se refiere al enfoque que tiene el juego respecto a los derechos humanos. En este contexto, se establecerá que el juego es un derecho humano universal, lo cual lo define a la vez como un derecho humano fundamental y dentro de su desarrollo se revisaron y analizaron los diversos instrumentos y normativas internacionales relacionadas con el juego. En este tema, también se hará una breve revisión sobre los instrumentos de legislación y normativa nacional que tenga que ver con el juego en Guatemala y América latina.

Para Mónica González Contró (2009, p. 52) si entendemos que los derechos son intereses jurídicamente protegidos, debe determinarse en primer lugar el interés que se pretende resguardar; respecto al juego, el bien jurídico a tutelar se refiere a la necesidad genérica de autonomía, aunque, algunos autores también lo relacionan con las necesidades de salud física. El juego interviene prácticamente en todas las etapas de desarrollo del ser humano, aunque él mismo no es exclusivo de la especie humana ya que otras especies animales también lo utilizan, en cada una de ellas se manifiesta de distinta manera y cumple funciones específicas acordes a la edad, al entorno y a las necesidades de cada individuo, podríamos hablar entonces del juego con relación a los diversos intereses que manifiesta el ser humano en su desarrollo, por lo tanto, el derecho al juego tiene como objetivo la tutela de estos múltiples intereses mediante la creación de una esfera donde se satisfacen los requerimientos de cada una de sus etapas de desarrollo, de lo contrario, su reconocimiento carecería de sentido. Se establece entonces, que el juego es un derecho ya que constituye un bien común humano y de especial importancia en el período de la infancia, donde es reconocido ampliamente desde distintas ópticas, y como consecuencia, el impedir su acceso sería moralmente reprochable. Sobre este particular, Carlos Santiago Nino (1989) habla de este derecho moral en términos genéricos, aplicables a cualquier derecho inherente al ser humano, que para el caso específico del juego se formularía en términos como "Se adscribe a al-guien el derecho moral a acceder al juego, cuando el individuo en cuestión pertenece a la clase infancia y se presupone que el juego implica normalmente para cada miembro de la clase infancia un bien de tal importancia que debe facilitarse su acceso al juego y es moralmente erróneo impedir tal acceso", una definición que nos indica que los derechos individuales deben estar constituidos por principios acerca del bien de los individuos y de la distribución igualitaria de ese bien (p. 40). Robert Alexy (2003, p. 178) analizando la postura de Nino indica que para este autor un juicio moral individual es verdadero cuando es exigido por un principio moral que encontraría la aprobación de todas las personas plenamente racionales, imparciales e informadas. Este sería el caso del derecho al juego.

Lo que resulta evidente es que el juego es un elemento indispensable para el desarrollo, ya que es un factor de satisfacción de diversos requerimientos en cada período de desarrollo del niño y del adolescente. El juego adquiere en la infancia un valor psicopedagógico evidente, al jugar, los niños, exteriorizan sus miedos, sus angustias y sus preocupaciones más íntimas, por medio de la acción, esto les permite elaborar sus emociones y sentimientos recreándolos, ensayando e inventando situaciones que les permite resolverlos (Marín 2009, p. 235). Durante la primera infancia (de 1 mes hasta los dos años) el juego es esencial para el desarrollo motor y cognitivo, ya que le permite al niño explorar e interactuar con su entorno, adicionalmente, alrededor de los 18 meses de edad, el niño inicia a desplegar su capacidad para el juego simbólico donde representa roles y ensaya conductas (esto incluye conductas y roles atribuidos socialmente al sexo al que pertenece el niño) y esto a su vez, posibilitará más adelante, la comprensión de los estados mentales. En las siguientes etapas del ser humano, también desempeña el juego el motor de acción para la evolución de su desarrollo, así, en la etapa preescolar el juego es indispensable para el aprendizaje, además de favorecer la interacción con sus iguales, el ejercicio físico y el desarrollo moral, la resolución de conflictos, la manifestación de sus temores, de sus sentimientos y deseos, explorando la realidad moral y física. En el período escolar el juego de reglas pasa a reemplazar al juego simbólico, y es fundamental para el desarrollo moral del ser humano, ya que evoluciona en la concepción de las normas y la expresión de la voluntad común. Finalmente, durante la pubertad y adolescencia el juego sirve para la formación de identidad y el despliegue de la creatividad, favoreciendo la integración gradual y segura en la sociedad adulta (González Contró 2009, pp. 53-54).

Por supuesto que estas etapas del desarrollo han estado presentes en la concepción de la infancia y en el uso del juego desde los tiempos antiguos, varios autores griegos y latinos hacen observaciones sobre el desarrollo de los niños, casi siempre relacionadas con la educación. Así, para Aristóteles por ejemplo, quien se ocupa de los problemas educativos en diversos pasajes de su obra (Política, libro VII, capítulo 15) con el fin de formar hombre libres, al señalar los distintos períodos del ser humano, indica que el primero, que dura hasta los dos años, conviene ir acondicionándolos a situaciones difíciles, al pasar a una edad subsiguiente, hasta los cinco años, se les debe permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente el juego. La mayoría de los juegos de la infancia deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura. Por supuesto que, aunque el fin no se refiere al conocimiento del niño en sí mismo, sino en las indicaciones de cómo se les debe tratar para formar adultos que reúnan cualidades en la sociedad (Delval, 1998, pp. 72, 76-77), se aprecia la importancia vital que tiene un elemento como el juego en la formación integral del ser humano. Otro dato importante sobre el proceso educativo y la importancia de un elemento como el juego, ésta referido por Jan Amos Comenius en el siglo XVII, uno de los grandes educadores de la historia, que defendía que la enseñanza debe iniciarse por los sentidos y por lo mismo era contrario a la educación verbalista, apoyada sobre todo en el aprendizaje de textos, que en buena medida todavía imperan en las escuelas actuales (Delval 1998, p. 77). El juego constituye un elemento que ha sido dejado de lado en estos sistemas tradicionales, contrariamente a como era conceptualizado en sus funciones indispensables para los procesos de formación y aprendizaje durante el desarrollo.

Por lo anterior, jugar se considera un derecho indispensable, para la vida infantil ya que ésta no se puede concebir sin juego. El juego representa la principal actividad de la vida del infante ya que responde a las necesidades que tantos niños tienen como lo son: mirar, tocar, curiosar, experimentar, inventar, imaginar, aprender, expresar, comunicar, crear, soñar... entre otros tantos.

El Jugar es ese impulso primario que nos lleva desde la infancia a querer descubrir, explorar, dominar y querer el mundo que nos rodea, brindando un crecimiento del cuerpo sano y armonioso además de brindar, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad. Siendo el jugar una de las fuentes fundamentales de progreso y aprendizaje. (Marín 2009, p.234)

*“El derecho al juego se encuentra reconocido en la mayoría de los ordenamientos dirigidos especialmente a los niños, lo que demuestra que efectivamente es considerado como una de las necesidades básicas o intereses que deben ser garantizados durante la minoría de edad. El derecho al juego tiene una larga tradición entre los derechos del niño en el ámbito internacional, pues ya en la Declaración Universal de los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1959 el principio VII establece que: "El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados a los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades se esforzará por promover el goce de ese derecho"” (González Contró 2009, p. 60).*

*“La Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (aprobada por la Asamblea General en 1989) representa una nueva visión en cuanto a lo que se entiende por el derecho al juego, no en vano su elaboración tomó diez años de discusión para llegar a un acuerdo sobre la redacción del documento final. En este ordenamiento ya no se entiende que deba ser orientado a determinados objetivos, aunque se limita a mencionarlo en el artículo 31, sin especificar tampoco qué tipo de posiciones supone para las partes relacionadas con los niños, es decir, los padres o cuidadores y el Estado (González Contró 2009, p. 61). Los dos elementos del artículo 31 destacan tres papeles diferentes pero interrelacionados de los Estados Partes: reconocer, respetar y promover el derecho de los niños a jugar. Reconocer la importancia del juego en la vida de los niños constituye el pilar indispensable para después respetarlo y promoverlo como un derecho. Para ello es necesario poseer un buen entendimiento de la naturaleza y los beneficios del juego. Respetar el derecho a jugar implica que los Estados Partes “no deben negar ni limitar el acceso al disfrute de los derechos”. Promocionar el derecho de los niños a jugar es necesario ya que a menudo la importancia que tiene es pasada por alto y los adultos lo conciben como “un lujo más que como una necesidad vital”” (Lester y Russell 2011, p. 2)*

Sobre el particular, también hay una serie de adopciones y reformas de nivel constitucional en diversos estados que incluyen los conceptos relativos al juego, ya sea de forma directa o indirecta y posteriormente esto ha dado paso al desarrollo de leyes específicas sobre la protección de los derechos de los niños, tal cual existe en muchos países, y Guatemala no ha sido la excepción.

Cabe mencionar que el 28 de mayo es el día en que se celebra el Día Internacional del Juego, en el cual todos están invitados a participar, desde niños hasta personas mayores, de poder permitirse un espacio y tiempo adecuado para jugar con la conciencia plena de que lo están haciendo... Por lo que se motiva a todos dentro de la sociedad a disfrutar jugando. Es importante comprender que recuperar el juego como una ilusión, un reto compartido, no es algo de un solo día así sea internacional. Y aunque por algo se empieza, es bueno contar con la dedicación a festejar este día, al permiso, a la trasgresión inocente y sobre todo a la complicidad entre padres e hijos y por qué no, entre amigos también. (Marín 2009, p.247).

Además, el juego para los niños se entrelaza con el trabajo, la educación y las rutinas y estructuras diarias, o bien tiende a desarrollarse entre los espacios vacíos dejados por los adultos responsables de organizar el espacio y tiempo de los niños. Y con regularidad se comprende que el juego es una disposición, un enfoque, más que como una sola actividad en sí. Y es algo que puede suceder ya sea de manera momentánea por instantes, así como por largos periodos de juego continuo. (Lester y Russell 2011, p.2).

## **1. Derechos de los niños y adolescentes**

Hablar de los derechos de los niños y adolescentes como instituciones plenamente reconocidas y activadas dentro de los ordenamientos normativos modernos actuales, es hablar de una historia relativamente reciente. Apenas en 1948, luego de las atrocidades cometidas durante la segunda guerra mundial y ante el colapso del sistema de derecho positivo, se promulga por primera vez un documento de carácter mundial que expresa y enumera los derechos fundamentales de los seres humanos, La Declaración Universal de los Derechos Humanos, González Contró *et al.* (2012, p. 133) describen que el sistema universal de protección de derechos humanos se inicia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada el 10 de diciembre de 1948 con la Resolución 217 A (III) de la Asamblea General de la ONU, la cual se denomina también Carta Internacional de los Derechos del Hombre. La Declaración toma como eje principal la dignidad humana como el elemento desde el cual se funda la legítima defensa de todo individuo en aquellas cosas que son fundamentales para su vida y sobre las cuales se establece la necesidad del debido respeto y acatamiento por parte de todos para no volver a cometer las graves equivocaciones que representaron destrucción y muerte para el conglomerado humano. Por supuesto, y aunque no hay un señalamiento específico, esta declaración de derechos abarca a todo ser humano sobre la tierra, incluyendo a todos los niños y adolescentes. Puede decirse sin lugar a duda, que desde el punto de vista del derecho y más específicamente de los derechos humanos, es esta manifestación universal la que abre el camino a las subsecuentes Convenciones, Declaraciones y Tratados sobre derechos humanos específicos, tanto individuales como colectivos, donde se incluye lo referente a los derechos de los niños y adolescentes. El reconocimiento de los niños y adolescentes como sujetos de derecho tampoco tiene manifestaciones muy antiguas, de hecho, no se reconocen sus derechos ni su identidad desde la edad antigua hasta el propio siglo XVII.

Por supuesto que el desarrollo histórico de los elementos que conforman actualmente estos derechos ha pasado por diversas etapas y enfoques sobre la visión que en las distintas épocas se ha tenido en torno al niño, a la infancia y al desarrollo humano en general, desde sus primeros años, donde el reconocimiento de derechos no ha sido siempre evidente. Desde Grecia y Roma, los niños son considerados como miembros de la familia y en tal sentido este era precisamente su valor, sobre todo bajo la tutela directa y completa del padre, “del pater familia”, que tenía incluso potestad sobre sus propias vidas. Durante el transcurso del medievo, tanto en la baja como en la alta edad media, los niños y adolescentes sólo pasaron de figuras explotadas y sometidas, a ser incluidos en ciertas circunstancias como parte interesante de conveniencia para los adultos, pero sin otorgarles valor como personas, eran seres humanos inferiores de una categoría que solo obtenía valor en la medida en que producían para la familia y para la sociedad. Es hasta el siglo XVIII con el iluminismo que comienza a adquirir la figura del niño y adolescente, un conciencia distinta, apreciada y protegida por el Estado (Rangel Romero 2018, pp. 64-73). Todavía en el siglo XV las



niñas, niños y adolescentes eran considerados como entidades malas por nacimiento, de acuerdo con el pensamiento heredado por San Pablo y la noción del pecado original, mientras en los siglos XVI y XVII, niñas, niños y adolescentes son objetos de trabajo, de servidumbre desde los 6 y 7 años. Pensadores como Descartes establecían que la infancia es una debilidad del espíritu, fuente de nuestros errores y un impedimento para el aprendizaje. Por otra parte, Locke, establece que los niños no poseen conocimientos innatos y son simples páginas en blanco que aprenden de la experiencia transmitida por otros, esto refuerza la idea de que el adulto debe decidir lo que el niño debía hacer y cómo. Es Rousseau en el siglo XVII quien establece que la niñez tiene bondad innata y que sus impulsos naturales deben ser aceptados como tales (Castro Gutiérrez 2011, p. 9).

Durante el siglo XVIII surge en el derecho inglés el concepto de bienestar del niño (*welfare principle*), que resulta de enorme trascendencia para establecer ciertos beneficios para la protección de la niñez. Con base en dicho principio, las cortes inglesas afirmaban que la protección a la niñez debería considerarse como relevante junto con otras situaciones como el deseo y la voluntad de los progenitores (Rea-Granados 2016, p. 152). Sabiendo que el sistema político y jurídico inglés es una referencia importante para todos los ordenamientos jurídicos del mundo, desde Inglaterra se irradian una serie de principios normativos hacia otros países de Europa e incluso de América durante los siglos XVIII y XIX, es lógico que este principio pueda ser considerado como uno de los inicios fundamentales para el establecimiento posterior de un catálogo más amplio de derechos para niñas, niños y adolescentes. Si bien es cierto que aun con la promulgación de conceptos específicos en el derecho, el trato real hacia niñas, niños y adolescentes no cambió mucho y continuaron siendo objeto de desposeimiento, desamparo e injusticia, situación que también se presenta en la actualidad, las bases normativas de los derechos hacia los niños y adolescentes tuvieron avances significativos en su reconocimiento, sobre todo por parte del Estado como garante de dichos derechos. Además, los procesos educativos juegan un importante rol en esta transformación hacia niños y adolescentes. Rangel Romero nos habla del triunfo de la institución educativa y es esta institución educativa la que logra consolidar a la infancia (2018, p. 72). González Contró *et al.* (2012, p. 9) refieren que con el desarrollo de la institución educativa la infancia queda definitivamente separada de los adultos. Es en este siglo donde el niño logra alcanzar una importancia singular dentro de la familia, así lo señala Philippe Aries citado por Rangel Romero:

*“el niño conquista un lugar junto a sus padres, deja de confiarse a personas extrañas y se convierte en un elemento indispensable de la vida cotidiana, todos se preocupan de su educación [...] de su porvenir [...] aunque todavía no es el eje de todo el sistema”* (Rangel Romero 2018, p. 72)

El siglo XIX trae consigo nuevas posturas sobre el papel de los infantes en el mundo, González Contró puntualiza que a principios de este siglo coexisten dos actitudes opuestas respecto a la infancia, por un lado, quienes conciben que el niño es malo por naturaleza y por lo tanto debe doblegarse su voluntad por medio del sufrimiento, y por otra, como los seguidores de Rousseau, los que piensan que el niño nace bueno y con capacidades que deberían ser desarrolladas (2008, p. 44). Castro Gutiérrez describe que Darwin consideraba la infancia como un proceso similar al desarrollo del hombre primitivo, para él el desarrollo de la vida mental es como la evolución de la vida, de tal forma que su teoría consideraba que la niñez era moldeada por los ideales, hábitos y pasiones de aquellos que la rodeaban, todo lo que ven y escuchan es absorbido por ellos para bien o para mal. En dicho sentido los padres debían imponer hábitos y reacciones rutinarias a los niños

para asegurar su éxito (2011, p. 10). En todo caso, hay una manera dispar de apreciar esta consideración hacia la infancia, como indica Rangel Romero (2018, p. 73) esto traería como consecuencia, respecto a la percepción de la niñez, una subcultura marcada por la misma sociedad que años más tarde se convertiría en la base del concepto sobre los menores en situación irregular y luego se trasladaría a la noción de los menores infractores. Pero la activación de los derechos de los niños y niñas a finales del siglo XIX proviene en buena medida de las contribuciones de autores de la literatura universal como Charles Dickens y Jules Vallés, que presentan en sus obras situaciones de autoritarismo y maltrato hacia los infantes, narradas desde sus propias experiencias. Son estas narraciones las que abren el debate en Europa y América Latina sobre los derechos de los infantes y dan paso a diversos proyectos anteriores a la Declaración de Ginebra de 1924. Es importante anotar, que la mayoría de estos proyectos se apoyan en el desarrollo conceptual de una nueva pedagogía que se abre paso en las últimas décadas de este siglo, con la aportación de diversos elementos que se conservarán hasta llegar a la Convención y que están presentes de forma permanente en su debate (Galvis Ortiz 2009, p. 587). Respecto a la publicidad de sus derechos, en 1883 se celebra en París el primer Congreso Internacional de Protección a la Infancia (Lozano-Vicente 2016, p. 68), involucrando de forma activa a los estados en la necesidad de definir una serie de normativas específicas para proteger a las niñas, niños y adolescentes en todo el mundo.

Durante el siglo XX comienzan a tener mayor relevancia los derechos de los niños en el derecho internacional al brindarles reconocimiento como sujetos plenos de derechos, dejando de lado los anteriores conceptos paternalistas que mezclaban la tutela, la compasión y la represión (Rea-Granados 2016, p. 150). En 1924 surge la Declaración de los Derechos del Niño, conocida también como Declaración de Ginebra y 35 años más tarde, el 20 de noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas establece la Declaración de los Derechos del Niño como un instrumento internacional que debe ser acogido por todos sus países miembros. Galvis Ortiz (2009, p. 590) indica que el antecedente más importante de la Declaración de los Derechos del Niño es el proyecto del pedagogo y antropólogo uruguayo José H. Figueira, quien desde 1910 propone nociones claras sobre dichos derechos respecto a la modernización de la educación, ideas que se identifican con los postulados de Rousseau establecidas en *El Emilio*, donde se presenta la concepción de que niños y niñas son personas con derechos que deben ser garantizados por la familia y el Estado, este último de manera subsidiaria. Estas mismas ideas se repetirán en diversos proyectos posteriores hasta llegar a la Declaración.

Entre 1946 y 1981 se fortalece la idea de que los niños y niñas deben jugar solos y se define el juego como el entrenamiento para la vida, ya que le permite al infante construir su identidad (Castro Gutiérrez 2011, p. 10). La culminación respecto a proclamar los derechos de los niños y adolescentes, definiéndose en un catálogo que detalla sus conceptos y aplicación, llega en 1989 con la Convención Internacional por los Derechos del Niño. De acuerdo con Dávila y Naya (2006) con estos textos internacionales se culmina una larga evolución histórica respecto a la manera de entender y relacionarse con la infancia. Castro Gutiérrez (2011, p. 10) indica que la Convención, como instrumento normativo, logra que se considere a la niñez y a la adolescencia como seres sociales con derechos y deberes. La Convención concibe a las niñas, niños y adolescentes no sólo como sujetos de medidas de asistencia y protección, sino como titulares de derechos propios y como actores de su propia vida, con el deber y la capacidad de participar en sus propios asuntos (Rea-Granados 2016, p. 150). La Convención, además, establece que la sociedad y el Estado deben brindarle protección, educación y atención necesarias a la niñez y adolescencia, para que logren alcanzar la satisfacción de sus necesidades básicas y para el logro de su bienestar integral.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño describe los derechos humanos, sociales y económicos de todos los niños (menores de 18 años) en todo el mundo. Esta Convención fue creada en 1989 con la participación de todos los estados miembros de la ONU y ha sido ratificada por todos, excepto Estados Unidos, el documento comprende 54 artículos o derechos de la Convención, los primeros cuarenta y dos artículos describen los derechos específicos de los niños, mientras que los artículos del cuarenta y tres al cincuenta y cuatro describen las obligaciones de los Estados parte y de otros garantes de dichos derechos. Sin embargo, y a pesar de los muchos avances generales en este tema, hay muchos niños en el mundo que viven rezagados o limitados en la aplicación o el acceso a sus derechos, estableciéndose que los viejos desafíos por defender la vida de los infantes ahora se han combinado con los nuevos problemas que privan a muchos niños de sus derechos y de los beneficios que ellos implican para su desarrollo. (Towler 2017, p. 54). La Convención también cuenta con dos protocolos facultativos obligatorios para las partes, uno referente a los derechos de los niños con relación a lo relativo a la participación en conflictos armados y otro sobre un procedimiento de comunicaciones (González Contró *et al.*, 2012, p. 147).

Autores como Galvis Ortiz (2009, p. 602) y Fanlo Cortés (2011, p. 107) consideran a la Convención como el paso trascendente que da origen a la consideración del niño como sujeto titular de derechos, transformando el enfoque asistencialista y proteccionista anterior que solo consideraba al niño como objeto de derechos y deberes morales que debían ser ejercidos por la familia o las instituciones de gobierno. Lozano-Vicente (2016, p. 68) considera que, en dicho sentido, la Convención es el gran texto de referencia, porque reúne en un único documento los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de los niños. Jenna Gillett-Swan y Jonathon Sargeant (2018, p. 120) establecen que la Convención se refiere al derecho que todo niño tiene de participar en todos los asuntos que lo afectan, sin embargo, muchas barreras impuestas a la vida diaria de los niños a menudo restringen o limitan en la práctica esta participación infantil, sobre todo en el tema educativo.

El sistema de derechos de las niñas, niños y adolescentes cuenta también con una serie de entidades y órganos que están encargados de velar por el cumplimiento de la Convención y las subsiguientes declaraciones, enmiendas, resoluciones, estatutos y comentarios a la misma, las cuales son de carácter obligatorio para todos sus miembros ratificados, pero el más importante por sus calidades y relación, es el Comité de los Derechos del Niño (González Contró *et al.*, 2012, p. 146). El Comité ha realizado entre 2001 y 2011 un total de 13 comentarios u observaciones generales respecto a la Convención de los Derechos del Niño, con la finalidad de ser retomadas para su cumplimiento por los Estados parte. (p. 148)

No obstante, los avances formales logrados en la Convención, diversos problemas ideológicos y prácticos, surgen constantemente separados a los conceptos y definiciones sobre los derechos de los niños y sobre su aplicación en la vida real. Para Lozano-Vicente (2016, p. 68) la fundamentación normativa que considera al niño como persona moral y sujeto titular de derechos es una cuestión que aún está en proceso de dilucidar y permanece como un conflicto entre las definiciones sociales y jurídicas de los términos: niño y derecho. Rivas (2014) considera que hay en ello una confrontación ideológica en el escenario de las diversas formas de entender los fundamentos del derecho, por un lado, y por otro, las distintas concepciones sobre infancia y adolescencia, lo que genera contradicciones y polémicas sobre la noción de derechos del niño aplicados en los ámbitos sociales y jurídicos, a pesar del amplio consenso sobre la declaración de

sus principios que es aceptada universalmente. Otro conflicto se presenta al contraponer las nociones de libertad y protección, que pone frente a frente dos aspectos permanentes que se refieren a la evolución natural, pero también jurídica, de los infantes, la perspectiva de asumir la administración de sus necesidades en confrontación con la libertad que exigen respecto a sus propias expresiones. Gómez Mendoza y Alzate Piedrahíta reconocen que, bajo el denominador común de derechos del niño, existen dos tendencias intrínsecamente contradictorias en su aplicación práctica, en correspondencia con diversos modelos de regulación jurídica y social, la protección y la liberación. Son dos puntos de tensión permanente caracterizados en la especificidad de individualización del niño dentro de las sociedades individualistas contemporáneas (2014, p. 83).

Fanlo Cortés (2011, p. 114) recuerda como en la óptica anti absolutista de John Locke todos los hombres, adultos y niños, son igualmente libres y potencialmente racionales desde su nacimiento, sin embargo, considera que solo al alcanzar la plena madurez y racionalidad, referida con exclusividad a la edad adulta, un ser humano es capaz de ejercer su libertad, lo cual justificaría la tendencia de exclusión de los niños en el pacto social y del goce de sus derechos políticos. En similar sentido John Rawls (1999), en su libro *Theory of Justice*, reconoce una potencialidad en los niños para ejercer su libertad, pero la limita porque solo es posible plasmarla en la realidad al alcanzar la madurez. El criterio de la potencialidad es bastante utilizado en las justificaciones del derecho de los niños, pero Rawls establece a cuáles sujetos se les debe aplicar los derechos y procedimientos derivados de los principios de justicia y en ello hace referencia a las personas morales, seres racionales que tienen fines propios y dotados de un sentido de justicia. En referencia expresa a los niños Rawls precisa que estos no poseen todos los requisitos mínimos de la personalidad moral y solo se refiere a la capacidad potencial del sujeto de desarrollar estas características. (p. 504). Barna (2012, p. 13) indica que en el texto de la Convención una de las principales tensiones sobre la fundamentación de los derechos del niño, proviene del problema conceptual sobre la separación entre el portador de derechos y el agente moral, ya que pese a tratar al niño como portador de derechos, no es considerado como el agente moral que determina esos derechos.

Hierro Sánchez-Pescador (1991) piensa que la fundamentación de los derechos del niño juega en diversos sentidos y por lo tanto da lugar a disputas, presentando diversos problemas tanto en el plano ético y moral como jurídico. Esto sobre todo en referencia a la acepción jurídica del menor de edad, que dentro de la Convención plantea una única categoría que agrupa a niños y adolescentes, situación que debe diferenciarse ya que representan momentos distintos en el desarrollo de la infancia y por lo tanto no corresponden a una única realidad.

Interpretando el tema de la libertad como libertad positiva, respecto a la capacidad o facultad de la persona para decidir y hacer, el problema que plantea la Convención al reconocer dicha libertad para el niño es que se apoya necesariamente en el poder de otras personas, los padres o tutores o bien en el Estado, subsidiariamente, lo que equivale a que dicha libertad está limitada, canalizada o guiada por estas personas (Lozano-Vicente 2016, p. 76). González Contró (2009a) al referirse al cumplimiento de los primeros 25 años de vigencia de la Convención, señala los cuatro principales problemas que persisten en el reconocimiento de los niños como titulares de derechos: el primer problema tiene que ver con la génesis del moderno concepto de derechos humanos, que ve al niño como un incapaz absoluto, con base en la tradición liberal; en segundo lugar, la ambigüedad y discrecionalidad en la aplicación de principios y derechos a favor de los niños,

ejemplificado, en el interés superior del menor; en tercer lugar la falta de efectividad de los derechos reconocidos en la Convención derivada de la propia teoría normativa, ya que se establecen derechos sin un claro titular de la obligación correlativa; y por último, la dificultad de integrar los instrumentos de derecho internacional a los respectivos ordenamientos nacionales. Lozano-Vicente (2016) considera que el reconocimiento de la igualdad en la titularidad de los derechos de los niños representa el mayor desafío a los sistemas políticos y a los ordenamientos jurídicos, porque no es suficiente afirmar que los niños tienen derechos, es necesario que puedan ejercerlos efectivamente y no a través de sus padres o representantes legales (p. 69).

Derivado de lo anterior, surgen diversas teorías que tratan de explicar y delimitar los aspectos más importantes sobre el desarrollo de los derechos de los niños y adolescentes. Autores como Block *et al.* (2014) y Fanlo Cortés (2011), citan a Neil MacCormick que afirmaba a finales de los años setenta del siglo pasado, que los derechos del niño ponen a prueba las teorías de los derechos en general, incluso para las teorías libertarias. Cronin (2011) y Archard (2014) refieren que es referencia inexcusable, sobre las teorías jurídicas que intervienen en la fundamentación de los derechos del niño, la tradición filosófica anglosajona. En este sentido, aunque hay diversas teorías al respecto, dos son las que sobresalen como las principales en abordar la cuestión: la teoría de la voluntad o elección (*will o choice theory*) y la teoría del interés (*benefit of interest theory*) (Lozano–Vicente 2016, p. 71). La discusión actual entre diversos intelectuales del tema, da cuenta que ninguna de ambas teorías responde totalmente a la necesidad de los planteamientos para hacer efectivos los derechos de los niños y adolescentes, ni tampoco a los contenidos de la propia Convención, por ello como afirma González Contró (2009a, pp. 17 y 19) es urgente establecer una nueva teoría que fundamente la realización de dichos derechos en la práctica y que consolide a la vez la fundamentación teórica de un nuevo modelo que asegure sus mecanismos de garantía.

De cualquier manera, es importante reconocer que la Convención de los Derechos del Niño consolidó la convicción de que la niñez es importante; asimismo, se avanzó hacia el entendimiento de la doctrina de la protección de la infancia. (Rangel Romero 2018, p. 74), y es un hecho relevante como punto de partida para que se logren alcanzar plenamente en el futuro la totalidad de derechos para niñas, niños y adolescentes, incluyendo lo referente al tema del juego de forma concreta y directa.

## **2. El derecho humano a jugar como un derecho fundamental**

### **a. Derecho a jugar**

Resulta evidente que el juego es un elemento indispensable para el desarrollo, ya que es un factor de satisfacción de diversos requerimientos en cada período de desarrollo del niño y del adolescente. El juego adquiere en la infancia un valor psicopedagógico evidente, al jugar los niños y niñas, exteriorizan sus miedos, sus angustias y sus preocupaciones más íntimas, por medio de la acción, esto les permite elaborar sus emociones y sentimientos recreándose, ensayando e inventando situaciones que les permite resolverlos (Marín 2009, p. 235). Durante la primera infancia (de 1 mes hasta los dos años) el juego es esencial para el desarrollo motor y cognitivo, ya que le permite al niño explorar e interactuar con su entorno, adicionalmente, alrededor de los 18 meses de edad, el niño inicia a desplegar su capacidad para el juego simbólico donde representa

roles y ensaya conductas (esto incluye conductas y roles atribuidos socialmente al sexo al que pertenece el niño) y esto a su vez, posibilitará más adelante, la comprensión de los estados mentales. En las siguientes etapas del ser humano, también desempeña el juego el motor de acción para la evolución de su desarrollo, así, en la etapa preescolar el juego es indispensable para el aprendizaje, además de favorecer la interacción con sus iguales, el ejercicio físico y el desarrollo moral, la resolución de conflictos, la manifestación de sus temores, de sus sentimientos y deseos, explorando la realidad moral y física. En el período escolar el juego de reglas pasa a reemplazar al juego simbólico, y es fundamental para el desarrollo moral del ser humano, ya que evoluciona en la concepción de las normas y la expresión de la voluntad común. Finalmente, durante la pubertad y adolescencia el juego sirve para la formación de identidad y el despliegue de la creatividad, favoreciendo la integración gradual y segura en la sociedad adulta (González Contró 2009b, pp. 53-54).

Por supuesto que estas etapas del desarrollo han estado presentes en la concepción de la infancia y en el uso del juego desde los tiempos antiguos, varios autores griegos y latinos hacen observaciones sobre el juego en el desarrollo de los niños, casi siempre relacionadas con la educación. Así, para Aristóteles por ejemplo, quien se ocupa de los problemas educativos en diversos pasajes de su obra (Política, libro VII, capítulo 15) con el fin de formar hombre libres, al señalar los distintos períodos del ser humano, indica que el primero, que dura hasta los dos años, conviene ir acondicionándolos a situaciones difíciles, al pasar a una edad subsiguiente, hasta los cinco años, se les debe permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente el juego. La mayoría de los juegos de la infancia deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura. Por supuesto que, aunque el fin no se refiere al conocimiento del niño en sí mismo, sino en las indicaciones de cómo se les debe tratar para formar adultos que reúnan cualidades en la sociedad (Delval, 1998, pp. 72, 76-77), se aprecia la importancia vital que tiene un elemento como el juego en la formación integral del ser humano.

Entre los siglos XVII y XVIII se reconoce la necesidad de “encontrar un justo medio entre la disciplina y la conservación de la viveza del niño, se recomienda el juego como instrumento de enseñanza, la formación de hábitos, el trato al niño como criatura racional” (González Contró *et al.*, 2012, p. 9) (Rangel Romero 2018, p. 72)

Otro dato importante sobre el proceso educativo y la importancia de un elemento como el juego, ésta referido por Jan Amos Comenius en el siglo XVII, uno de los grandes educadores de la historia, que defendía que la enseñanza debe iniciarse por los sentidos y por lo mismo era contrario a la educación verbalista, apoyada sobre todo en el aprendizaje de textos, que en buena medida todavía imperan en las escuelas actuales (Delval 1998, p. 77). El juego constituye un elemento que ha sido dejado de lado en estos sistemas tradicionales, contrariamente a como era conceptualizado en sus funciones indispensables para los procesos de formación y aprendizaje durante el desarrollo.

El juego para los niños se entrelaza con el trabajo, la educación y las rutinas y estructuras diarias, o bien tiende a desarrollarse entre los espacios vacíos dejados por los adultos responsables de organizar el espacio y tiempo de los niños. Y con regularidad se comprende que el juego es una disposición, un enfoque, más que como una sola actividad en sí. Y es algo que puede suceder ya sea de manera momentánea por instantes, así como por largos periodos de juego continuo. (Lester y Russell 2011, p.2).

Precisamente en relación al juego y la educación, se reconoce que los niños pasan una parte importante de su vida diaria en entornos educativos, y aunque las restricciones de acceso a los niños no reflejan el pensamiento pedagógico contemporáneo, muchos entornos escolares todavía perpetúan las barreras de participación a los niños y sofocan la realización de sus derechos, lo que, a su vez, limita la mejora educativa (Gillet-Swan y Sargeant 2018, 120). Juego y aprendizaje se interrelacionan en las prácticas de los primeros años del niño y desde la propia perspectiva de los niños, es necesario ponderar los avances de la educación infantil tomando en cuenta que la investigación ha orientado sobre la necesidad de una nueva pedagogía que no separe el juego del aprendizaje en el futuro, sino por el contrario, se base en sus similitudes para potenciar la creatividad que lleve a las generaciones futuras a una nueva forma de aprender. Pramling Samuelsson y Asplund Carlsoon (2008, p. 623) proponen un enfoque alternativo de educación infantil denominado pedagogía del desarrollo, sobre la base de investigaciones recientes en el campo del juego y el aprendizaje, pero relacionadas también con enfoques anteriores de la educación temprana. Su propuesta introduce las nociones de acto y objeto de aprendizaje y juego, entendiendo el acto como la forma cómo juegan y aprenden los niños y el objeto se refiere a lo que los niños juegan y aprenden. Pramling Samuelsson y Pramling (2014, pp. 172-173) hablan del juego y el aprendizaje como una fórmula integrada en una nueva dimensión de las teorías de la educación preescolar. Citando a Johansson y Pramling Samuelsson (2009) respecto a un estudio de investigación donde cuestionaban si el juego y el aprendizaje podían integrarse en la orientación de una misma meta durante la etapa de educación preescolar, estos autores concluyen que es posible esta integración siempre y cuando los maestros y el sistema educativo en general esté preparado para aprovechar las situaciones que el juego crea durante el proceso educativo, es decir, los educadores deben aprovechar la fantasía creada por el juego para introducir nociones y conceptos importantes que luego el niño pueda integrar en su formación subsiguiente.

Podemos establecer entonces que jugar se considera un derecho, indispensable, para la vida infantil ya que esta no se puede concebir sin juego. El juego representa la principal actividad de la vida del infante ya que responde a las necesidades que tantos niños tienen como lo son: mirar, tocar, curiosear, experimentar, inventar, imaginar, aprender, expresar, comunicar, crear, soñar... entre otros tantos. El Jugar es ese impulso primario que nos lleva desde la infancia a querer descubrir, explorar, dominar y querer el mundo que nos rodea, brindando un crecimiento del cuerpo sano y armonioso además de brindar, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad. Siendo el jugar una de las fuentes fundamentales de progreso y aprendizaje (Marín 2009, p.234).

Hay importantes cambios respecto a la percepción del juego en psicología del desarrollo y en la pedagogía preescolar, el más obvio, es la perspectiva de que los niños tengan derechos como seres humanos, pero también la inclinación de adoptar la propia perspectiva de los niños, de tal forma que los niños se conviertan en socios de su vida diaria en la etapa preescolar, lo cual se percibe como una tendencia que se presenta no solo en los países occidentales sino de forma universal, donde las experiencias del infante se vuelven centrales en el desarrollo de un nuevo paradigma, influenciado por la Convención de los Derechos del Niño de la ONU (Ernst 2000, pp. 38-42).

Para Mónica González Contró (2009b, p. 52) si entendemos que los derechos son intereses jurídicamente protegidos, debe determinarse en primer lugar el interés que se pretende resguardar; respecto al juego, el bien jurídico a tutelar se refiere a la necesidad genérica de autonomía, aunque, algunos autores también lo relacionan con las necesidades de salud física. El juego interviene

prácticamente en todas las etapas de desarrollo del ser humano, aunque él mismo no es exclusivo de la especie humana ya que otras especies animales también lo utilizan, en cada una de ellas se manifiesta de distinta manera y cumple funciones específicas acordes a la edad, al entorno y a las necesidades de cada individuo, podríamos hablar entonces del juego con relación a los diversos intereses que manifiesta el ser humano en su desarrollo, por lo tanto, el derecho al juego tiene como objetivo la tutela de estos múltiples intereses mediante la creación de una esfera donde se satisfacen los requerimientos de cada una de sus etapas de desarrollo, de lo contrario, su reconocimiento carecería de sentido. Se establece entonces, que el juego es un derecho ya que constituye un bien común humano y de especial importancia en el período de la infancia, donde es reconocido ampliamente desde distintas ópticas, y como consecuencia, el impedir su acceso sería moralmente reprochable. Sobre este particular, Carlos Santiago Nino (1989) habla de este derecho moral en términos genéricos, aplicables a cualquier derecho inherente al ser humano, que para el caso específico del juego se formularía en términos como "Se adscribe a al-guien el derecho moral a acceder al juego, cuando el individuo en cues-tión pertenece a la clase infancia y se presupone que el juego implica normalmente para cada miembro de la clase infancia un bien de tal im-portancia que debe facilitarse su acceso al juego y es moralmente erró-neo impedir tal acceso", una definición que nos indica que los derechos individuales deben estar constituidos por principios acerca del bien de los individuos y de la distribución igualitaria de ese bien (p. 40). Robert Alexy (2003, p. 178) analizando la postura de Nino indica que para este autor un juicio moral individual es verdadero cuando es exigido por un principio moral que encontraría la aprobación de todas las personas plenamente racionales, imparciales e informadas. Este sería el caso del derecho al juego.

## **b. El juego como derecho fundamental**

Jugar es fundamental para el ser humano, para consolidar su desarrollo y lograr éxito a lo largo de su vida, y aunque no puede describirse como una situación indispensable para la vida, si puede catalogarse como totalmente adecuada y recomendada para preservar, mejorar e incrementar la calidad de vida de los seres humanos. Diversos estudios dan cuenta de que los niños crean conocimiento cuando juegan, el juego les brinda control y oportunidades para integrarse a las cosas que les rodean, además de adquirir las nociones necesarias para muchas situaciones cotidianas que pueden experimentar precisamente solo al jugar con otros (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsoon 2008, p. 627)

Desde el punto de vista del derecho, jugar podría considerarse dentro de los derechos reconocidos en la cuarta generación de los llamados derechos humanos, no obstante, el reconocimiento de los derechos de los niños entra en conflicto directo y continuo con las teorías que fundamentan los derechos humanos. Para González Contró (2008) la realización de los derechos de los niños y adolescentes constituyen una prueba para las teorías de los derechos humanos, toda vez que resulta difícil desde las concepciones tradicionales del derecho sostener su titularidad durante la etapa infantil, pero considera que una nueva fundamentación sobre estos derechos debe hacerse desde un enfoque interdisciplinario y utilizando como criterio las necesidades básicas de los infantes, lo que permitiría considerarlos como titulares de estos derechos humanos.

González Contró y Compte Nunes (2013, p. 134) puntualizan que la construcción de normas, sobre todo en lo referente a derechos humanos, han tomado como modelo a la persona autónoma, es decir, al ciudadano que se reconoce capaz de tomar decisiones. Hace más de 200 años se colocó



a las personas menores de 18 años dentro del ámbito privado de la familia, bajo la concepción que es la familia la responsable de proveer lo necesario para su protección y desarrollo. El verdadero reconocimiento de la titularidad de derechos para este grupo social todavía se vislumbra como lejano, sobre todo lo referente a los derechos vinculados con libertades, los llamados derechos civiles y políticos, al presuponer que la niñez no tiene capacidad de tomar decisiones y actuar libremente. Para González Contró (2009a, p. 12) la dificultad del reconocimiento de los niños como titulares de derechos proviene desde el mismo origen del concepto moderno de derechos humanos, sobre todo en referencia a las primeras formulaciones que los fundamentan a finales del siglo XVIII. Isabel Fanlo (2011) explica que, para el caso de los niños, el proceso de especificación de sus derechos ocurre de forma inversa al del resto de los titulares, ya que primero se reconocieron los derechos económicos, sociales y culturales, implicando obligaciones positivas, y posteriormente, en un proceso todavía inconcluso y que encuentra muchos obstáculos, se han venido protegiendo sus derechos civiles y libertades. El meollo del asunto en el conflicto niño-derechos, se refiere al hecho de no considerar a la persona menor de edad como agente moral, a partir de las tesis minimalistas de los derechos (González Contró 2009a, p. 13).

En el debate tradicional de concebir los derechos fuertemente ligados a la tradición liberal, conjugados con la visión de concebir al niño como un incapaz en términos absolutos, se inscribe la argumentación del derecho al juego como un derecho vinculado con la libertad y en dicho sentido, poder utilizarlo también como un test-case para los derechos de los niños. El derecho al juego debe configurarse como un espacio de libertad, donde bien podría haber una visión voluntarista de los derechos, considerando al niño como soberano de este espacio. No obstante, se debe continuar con la elaboración teórica que permita definir con precisión el alcance y forma de cada derecho ya reconocido, dejando de lado el paradigma de la incapacidad absoluta que se percibe como una amenaza latente a lo ya obtenido y como un posible retroceso en una posición minorista (González Contró 2009a, pp. 13-14). La suposición de incapacidad de la infancia y adolescencia está vinculada directamente con la limitación de participación de estos grupos en los entornos de la vida pública, constituyéndose como una barrera que excluye a los menores de decisiones importantes para sus vidas, bajo la excusa de protegerlos de cualquier contaminación de las preocupaciones adultas. Sin embargo, se considera esta idea como equivocada al basarse en una concepción muy particular sobre la infancia, sin tomar en cuenta que los niños y adolescentes forman parte de la sociedad y participan en sus procesos, actuando políticamente y ejerciendo libertades, por ejemplo, en el contexto del juego (González Contró y Compte Nunes 2013, p. 134)

Hay un derecho fundamental de la humanidad a jugar. El impulso de jugar este cimentado profundamente en nuestra psique, muy por debajo del pensamiento racional y algo por encima de los impulsos de comer o tener sexo. Otros mamíferos no hablan, pero juegan, y nosotros también lo hacemos respondiendo a un mecanismo similar de alguna manera. (Castronova 2004, p. 202). Se sabe perfectamente que el juego es fundamental y no opcional para el desarrollo físico, mental, social y emocional de los niños. En dicho sentido, el juego debería suceder todo el tiempo, y el deseo innato de los niños por jugar, debería ser alentado por los adultos, permitiendo además que el mismo se desarrolle bajo la dirección del propio infante. Esto, además, debe extenderse a todos los niños sin restricción, independientemente de sus capacidades, por lo que aquellos niños con discapacidades también tienen el derecho absoluto a disfrutar de los derechos contenidos en el artículo 31 de la Convención. (Towler 2017, pp. 54-55). Para Castronova (2004) los espacios de juego deberían ser declarados en la ley como una forma única de bienes comunes, como un bien colectivo único, cuyo valor sólo puede sostenerse bajo ciertas restricciones sobre el

comportamiento individual (p. 200). No obstante, diversos obstáculos se presentan al momento de intentar establecer el juego como un derecho universal y tratar de desarrollarlo en distintos lugares. Hay diversos problemas en la integración del derecho internacional al ámbito interno al abordar la Convención como el fundamento de los derechos de los niños. Particularmente, se percibe dentro de este tratado internacional una falta de delimitación de algunos derechos, como sería el caso concreto del juego (González Contró 2009a, p. 19), lo que dificulta conceptualmente su tipificación y aplicación jurídica, así como su realización práctica.

Mullen (2014, p. 130) habla de lo fundamental que es el juego para la experiencia humana, como un medio de expresión insustituible que promueve la salud, la educación, la dignidad y el máximo potencial humano, por ello, considera que la codificación del derecho humano al juego en el derecho internacional de los derechos humanos es un acierto. No obstante, tanto en términos de facto como de jure, el juego rara vez recibe un tratamiento serio como derecho humano, aspecto que debe transformarse para dar paso a planteamientos definitivos sobre el abordaje del juego desde el ángulo de la salud pública y la exigencia de que el Estado lo garantice, lo proteja y le dé cumplimiento en toda su extensión. González Contró (2009a, p. 16) refiere que, en referencia al juego, la falta de una adecuada interpretación puede conducir a la negación de uno de los derechos fundamentales para el desarrollo del ser humano. Hay un reconocimiento ambiguo entre padres, Estado y niño, que establece como organizar el tiempo y actividades de los hijos, ignorando así los límites que el mismo contenido del derecho impone para su adecuada configuración, pero más importante aún, haciendo necesario un debate sobre la interpretación y alcance de estos derechos, pero también sobre la necesidad de establecer con precisión los deberes y derechos de cada uno de los actores: padres, niño, Estado.

El derecho a jugar es esencialmente el derecho a hacer algo que se pueda disfrutar. El juego eleva a la persona humana, aumenta su dignidad y le permite acercarse más profundamente a la corriente de la creación estética humana. Es un derecho beneficioso para la sociedad en su conjunto, y debe preservarse. Se identifica al juego como un derecho fundamental que tienen todos los humanos y en dicho sentido, los gobiernos deben desarrollar las bases legales correspondientes para preservar las oportunidades de jugar. (Castronova 2004, p. 208)

### **c. El derecho al juego en la legislación internacional y su integración a las legislaciones nacionales**

Sin duda alguna el gran referente sobre la legislación en torno a los derechos del niño y del adolescente, y por supuesto en referencia específica al derecho al juego, se inscribe dentro del ámbito del derecho internacional, primero con la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959 y posteriormente, con una aplicación más directa y concisa, en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989. Por supuesto que, como una derivación lógica de la aceptación y ratificación por parte de los estados de la Convención, diversas legislaciones nacionales han tenido que incorporar en sus ordenamientos jurídicos internos instrumentos normativos y leyes específicas en torno a los derechos de los niños y adolescentes, muchos de ellos al más alto nivel normativo, el constitucional. Monica González Contró, refiere como ejemplo el caso mexicano, que hace una reforma importante del artículo 4 de su Constitución en el año 2000

para adecuarlo al contenido de la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por México en 1990, haciendo una descripción histórica de este artículo y de su evolución hasta el momento de la publicación, como un aporte de la importancia que el tema de los derechos del niño ha cobrado en diversos países de América Latina (s.f., pp. 167-169). No es este el único ejemplo, sobre el particular, hay una serie de adopciones y reformas de nivel constitucional en diversos estados que incluyen los conceptos relativos al juego, ya sea de forma directa o indirecta y posteriormente esto ha dado paso al desarrollo de leyes específicas sobre la protección de los derechos de los niños, tal cual existe en muchos países.

Básicamente, es la Convención, sus organismos, sus instrumentos y procesos, los que rigen a nivel mundial y de manera determinante el rumbo de desarrollo de los derechos del niño y del adolescente. Por ello, nos centraremos en el análisis de este instrumento y de sus bases esenciales para hablar sobre la legislación que rige los temas de derechos de los niños y adolescentes, y más específicamente lo referente al derecho al juego. Tomaremos como una parte muy importante de este análisis, los comentarios u observaciones a los artículos referentes al derecho específico de jugar, los comentarios u observaciones son los mecanismos de actualización que tiene el Consejo de las Naciones Unidas para los Derechos del Niño que se reúnen periódicamente y que dictan en buena medida las actualizaciones necesarias sobre los temas, pero también mantienen una constante vigilancia sobre el cumplimiento de los artículos de la Convención e instan y recuerdan mediante estos comentarios u observaciones a la implementación de los instrumentos necesarios en los Estados parte para el cumplimiento pleno de la Convención y sus contenidos a nivel nacional.

González Contró (2009b, p. 60) nos indica que el derecho al juego se encuentra reconocido en la mayoría de los ordenamientos jurídicos dirigidos especialmente a la niñez, lo que demuestra que este derecho efectivamente es considerado como una de las necesidades básicas que deben ser garantizados durante la minoría de edad. El derecho al juego tiene una larga tradición entre los derechos del niño en el ámbito internacional. En la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 el principio VII establece que "El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados a los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzará por promover el goce de ese derecho". Ahora bien, una nueva dimensión respecto a lo que se entiende por derecho al juego se desarrolla a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, ya que en dicho ordenamiento ya no se entiende que deba el juego ser orientado a determinados objetivos, el artículo determinante de esta situación es el artículo 31, que sin embargo no especifica qué tipo de posición supone esto para las partes relacionadas con la niñez, es decir, los padres o encargados y el Estado (González Contró 2009b, p. 61). Por otra parte, este mismo artículo 31 destaca tres papeles diferentes pero interrelacionados respecto a los Estados parte de la Convención, en lo referente al derecho al juego: primero, reconocer, respetar y promover el derecho de los niños a jugar; en segundo lugar, reconocer la importancia que tiene el juego en la vida de los niños, ya que constituye un pilar indispensable para posteriormente respetarlo y promoverlo como un derecho; y en tercer lugar, pero no menos importante, promocionar que el derecho de los niños a jugar es necesario. Para lograr efectivamente esto, los Estados deben poseer un buen entendimiento de la naturaleza y los beneficios del juego, ya que frecuentemente la importancia que tiene es pasada por alto y los adultos sólo lo conciben como un lujo más que como una necesidad vital (Lester y Russell 2011, p. 2). Mariana Souto-Manning (2017) hace un interesante análisis y reflexión sobre este tema al presentar la disyuntiva de si el juego es un privilegio o un derecho y determina cabalmente que se refiere a un derecho, estableciendo además las implicaciones para el sistema educativo y la responsabilidad que tienen

los educadores en establecer y defender dicho derecho en sus labores como formadores de niños y jóvenes.

Respetar el derecho a jugar implica que los Estados partes, no deben negar ni limitar el acceso al disfrute de dicho derecho (Lester y Russell 2011, p. 2). Ahora bien, es importante establecer desde el principio lo que dice el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño:

*“Todo niño tiene derecho al descanso y al esparcimiento, a participar en actividades lúdicas y recreativas adecuadas a la edad del niño y a participar libremente en la vida cultural y las artes. Que los gobiernos miembros respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y fomentarán la provisión de oportunidades adecuadas e iguales para las actividades culturales, artísticas, recreativas y de esparcimiento”.* (Art. 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989)

Se destaca la implicación de que el artículo se refiere a todo niño en todo el mundo, todos los niños sean quienes sean y estén donde estén, son sujetos de aplicación de este derecho y por lo tanto tienen derecho a jugar (Towler 2017, p. 53). En un análisis que reconsidera la forma en que los adultos actúan respecto a los derechos de los niños de todo el mundo y muy especialmente sobre el derecho al juego, Leah Benque (2020) plantea la necesidad del juego en la vida del niño invocando el contenido del artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño. En su recorrido por este análisis, describe la labor que realizan importantes entidades a nivel mundial, como el caso de la Asociación Internacional del Juego (IPA, por sus siglas en inglés), que trabaja en 50 países y desde 1961 trabaja para proteger el juego del niño como un derecho humano básico, fundamental, y que en 1977 redacta una declaración sobre los derechos del niño al juego con base en el artículo 31 de la Convención, reflexionando sobre cuestiones como el énfasis excesivo de los estudios teóricos y académicos en los colegios, la indiferencia de la sociedad ante la importancia del juego en la vida del niño, y la exposición de los niños a la violencia, la explotación, la guerra y la destrucción.

Otros autores destacan la importancia de los comentarios realizados al artículo 31 de la Convención. Towler (2017, p53) presenta y analiza el caso del cambio de perspectiva tal como lo apoya el último Comentario General de la ONU elaborado sobre el Artículo 31 de la Convención (Comité de los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Observación general No. 17 del año 2013 basada en el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño, sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes). El, estima que se necesita construir una campaña mundial sobre el artículo 31 argumentando que la publicación de la observación general desarrollada por la ONU brinda la oportunidad ideal para aumentar la conciencia sobre la importancia de su contenido entre los Estados partes, los departamentos gubernamentales, la sociedad civil y la comunidad en general. La campaña debe ser pública y para todo el mundo. Su enfoque también versa sobre el aseguramiento de que los niños con discapacidades tengan derecho a jugar más allá de toda duda. En sus afirmaciones, Towler (2017) indica que el vínculo con su salud, bienestar y desarrollo hace que el juego de los niños sea fundamental y no opcional. También afirma que la responsabilidad de que esto suceda tiene una serie de actores que en orden lógico incluyen a la familia, los cuidadores o responsables, los profesionales, los encargados de formular políticas y los gobiernos. En su conceptualización, lograr implementar la visión establecida por el Comentario General del artículo 31, nos proveería de niños

felices, que aprendan por medio del juego realizando su potencial individual, donde quiera que vivan y sin importar quienes sean (p. 57).

Rodolfo Urribarri (2019) también desarrolla una idea sobre el Comentario al artículo 31 de la Convención en una edición argentina de la Convención sobre los Derechos del Niño comentada. En su argumentación Urribarri recuerda los conceptos de Huizinga sobre la formulación del “Homo ludens” o el “el hombre que juega”, en referencia a la función esencial que tiene el juego en la vida del ser humano, una función que tiene finalidades vitales para la vida y el desarrollo del hombre (p. 475). También refiere a Winnicott y a Freud sobre el fluir del juego en el niño y su relación con las reglas, las normas y las aspiraciones futuras que tiene (p. 481). Finalmente, reflexiona sobre lo indudable que es el derecho del niño a jugar y al esparcimiento, como parte del recreo en sus tareas, pero también en la instrucción paralela que este provee en otros campos complementarios para su subjetividad, comparte plenamente los contenidos del artículo 31 y los relaciona con otros artículos de la Convención como el 5, el 12 y el 13, y aunque confiesa la difícil concreción de los mismos también determina que no puede dejar de luchar por ellos (p. 482).

En Guatemala, la Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en materia de Derechos Humanos -COPREDEH- ha desarrollado también criterios sobre la Convención en general y comentando específicamente el contenido del artículo 31 y de sus observaciones. La COPREDEH (2011) estima que la Convención se funda en una doctrina de protección integral que apuntala una nueva visión sobre la niñez que pretende eliminar los prejuicios, vicios, corruptelas y costumbres en torno a los niños y niñas, reconociendo su calidad de sujetos de derecho (p. 10). También indica que la Convención señala la igualdad y mutua relación de diversos derechos para los niños, los que agrupa en: principios rectores, derechos a la supervivencia y el desarrollo, derechos a la protección y derechos a la participación. La Convención fue suscrita por Guatemala y aprobada por el Congreso de la República por medio del Decreto 27-90, que entró a regir en todo el territorio nacional a su publicación en el Diario Oficial (p. 12). En un sentido más específico, afirma que el Comité de Derechos del Niño es el órgano que se encarga de la vigilancia del cumplimiento de la Convención y que ha formulado numerosas observaciones a los artículos, que son parte misma de la Convención, que ayudan a la comprensión del texto y son de gran utilidad para su implementación. Al respecto, sobre el comentario al artículo 31, reconoce que su contenido señala lo que deberían ser las características propias de la infancia, una etapa de vida que debe dedicarse igualmente a la formación y al gozo, asegurando que en ello el espacio público cumple un importante papel (p. 46).

Es clara pues, la traslación que del derecho internacional y sobre todo con base en la Convención, se ha hecho de los derechos del niño y del derecho al juego en los diversos ordenamientos nacionales, sobre todo en la reflexión realizada desde los órganos de vigilancia de las Naciones Unidas por medio de estas observaciones generales que actualizan y vigorizan los contenidos de los derechos del niño, tratando de darles vida y fiel cumplimiento en los diversos sistemas normativos nacionales, buscando garantizar su efectividad y renovando los valores y principios de los derechos humanos universales, dentro de los cuales, la niñez debe tener un rol fundamental no solo para el futuro de la humanidad sino también para su presente. Tanta importancia ha adquirido el tema del derecho al juego, que existe el Día Internacional del Juego, el cual se celebra el 28 de mayo, donde se motiva a la sociedad en general a disfrutar jugando, permitiéndole a las personas un espacio y tiempo adecuado para jugar, con una conciencia plena y con la participación de todos. Claro está que esto solo puede ser un principio, pero se necesitan

muchas más acciones para el reconocimiento y plena implementación de dicho derecho, de manera que como indica Marín (2009, p. 247) es importante comprender que recuperar el juego como una ilusión o un reto compartido no se refiere a algo de un solo día, es bueno por supuesto contar con el festejo de este día, pero se requiere en sus palabras “ la transgresión inocente y sobre todo la complicidad entre padres e hijos y por qué no, entre amigos también (p. 247).

Defender este derecho es labor de todos los adultos, hacerlo realidad y no permitir su utilización con fines mezquinos, extraños o corruptos debe conllevar una vigilancia de todos, jugar es un derecho de la humanidad, nos pertenece y no podemos sacrificarlo ante nada ni nadie, hacerlo sería tanto, como sacrificar nuestra propia humanidad.

## **D. Juego y aprendizaje infantil**

Finalmente se desarrollarán las propuestas de la aplicación del juego en el aprendizaje infantil estableciendo el juego, no sólo como un derecho sino, como una necesidad básica humana, como una herramienta indispensable para lograr un mejor desarrollo de aprendizaje en la primera infancia y una formación más completa que pueda garantizar el éxito de las futuras generaciones. En este mismo sentido se considerará el juego como un método universal que es capaz de complementar el diseño universal para el aprendizaje.

### **1. No solo un derecho sino una necesidad básica humana**

El juego no puede ni debe ser visto únicamente desde la perspectiva del estudio, de la investigación, de la ciencia o de las leyes, porque es un condicionante básico del desarrollo humano integral en todas las etapas de la vida. Su accionar, devenido desde las condiciones naturales e innatas que acompañan al ser humano desde su nacimiento, e incluso antes argumentan algunos autores, es un elemento que aporta continuamente a la formación del temperamento y el carácter de cada individuo. Bruner (1972) citado por Delval (1998) establece que el juego está ligado directamente a la inmadurez con la que nacen los seres humanos, que es lo que finalmente le permitirá producir una gran cantidad de conductas, muy variadas, que darán lugar a una adaptación más flexible (p. 530). De acuerdo con Bateson (2014) una característica fundamental del juego es su motivación intrínseca, que es poderosa mientras dura, y no se requiere ninguna recompensa externa adicional (p. 110). Aunque es común a todos, sus efectos y sus alcances varían en cada grupo social, familiar, e incluso individualmente, sus efectos benéficos son innegables, tanto a niveles físicos como psicológicos, tanto en el plano de la realidad de actuación como en el plano del desarrollo y manejo de las emociones, contribuye tanto a las formas adultas del progreso como a la cohesión social, la formación de principios y valores que luego serán expresados contundentemente en aspectos tan importantes como la política, la economía, las relaciones sociales y el derecho. Pero su innegable naturaleza rebasa por mucho todo planteamiento abstracto de configuración humana, me refiero a que el juego aparece configurado por el ser humano en todos estos campos, diseñados como un constructo por el propio hombre, pero el juego es algo espontáneo, es algo que surge inevitablemente en las especies animales, también en el hombre, sea como una respuesta evolutiva o como una respuesta adaptativa, como medio de supervivencia o de

perfeccionamiento en las relaciones del individuo, consigo mismo y con la sociedad, es una necesidad básica para la vida, y por lo tanto, básica para el ser humano.

Coartar o limitar el juego, en cualquiera de sus formas, no solo refiere a la violación de un derecho fundamental, causa, graves problemáticas en el propio desarrollo de los individuos, afectando sus comportamientos futuros, la adquisición de habilidades, de destrezas, de conocimientos, de formas afectivas, todas cruciales para el entero desarrollo y formación humana, para su éxito personal y para el éxito de las sociedades. Jugar representa mucho más que el propio juego, apoya el desarrollo de las zonas cognitivas del ser humano y las prepara para la adquisición de nuevas formas de conocimiento, habilita las actividades físicas que serán requeridas para las acciones adultas en las distintas disciplinas, pone en contacto al ser humano con su entorno colectivo y lo ayuda a explorarlo, a apreciarlo, a respetarlo. Impulsa el acercamiento entre seres de su propia especie, es la primera experiencia próxima a la sexualidad, es la introducción a la vida social, a la colaboración comunitaria, al establecimiento de las relaciones personales, a la identificación de sí mismo, de sus capacidades, de sus limitaciones, de sus ansias y también de sus deseos. Establece límites reales, sociales y morales a la actuación humana y apoya la formación integral del individuo preparándolo para enfrentar los retos de su futuro. Todo eso es el juego, y por ello, debe considerarse como una herramienta indispensable en las estrategias psicológicas y educativas de vanguardia, no porque sea un tema nuevo, sino porque es un tema que parece haber sido olvidado, dejado de lado por mucho tiempo, sin aprovechar su real potencial y sus enormes alcances en el infante. Flesler (2011) al localizar la función del juego en el análisis del niño, indicará que su importancia axial corresponde al lugar relevante que el juego tiene en la estructura misma del ser humano, a la connotación definitoria que su promoción adquiere en los diferentes tiempos constituyentes del sujeto (p. 92).

Por eso es importante que resaltemos la presencia del juego en cada una de las etapas de la vida del ser humano y las contribuciones que se han estudiado, y que aportan en cada momento del desarrollo.

Durante la primera infancia (de 1 mes hasta los dos años) el juego es esencial para el desarrollo motor y cognitivo, ya que le permite al niño explorar e interactuar con su entorno. El primer juego que juega el niño es a destetarse (Flesler 2011, p. 95). Urribarri (2019) refiere que el recién nacido cuando toca a su madre, por ejemplo, en el momento en que lo alimenta o amamanta, entabla un contacto visual y táctil que inicia un jugueteo, para lo cual le es vital encontrar una respuesta, sentir el intercambio con el adulto, manifiesta atención plena a sus propios movimientos y a su alrededor. Las consecuencias de la carencia o falta de la madre, de una participación con afecto, trae graves consecuencias al bebe (p. 477). Hacia los cuatro meses su maduración corporal le permite ir controlando sus movimientos, los coordina más con su visión, aprende a tocar lo que quiere tocar a verlo de forma cercana, a jugar con su cuerpo, a mover a voluntad sus miembros, trata de llevarse el pie a la boca y chupa su mano. Cuando es capaz de sentarse cambia su percepción de ver lo que lo rodea, desarrolla la habilidad de atraer las cosas hacia él para tomarlos, o los señala y solicita con vocalizaciones para que se los acerquen, hay una combinación de reconocimiento y prueba, si le agrada la acción la repite, si le desagrada la rechaza. Un poco después descubre que puede emitir sonidos, se escucha a sí mismo y los repite, cambia de expresión, juguetea con sus sonidos, es lo que se denomina laleo y que se refiere al precursor de su expresión verbal, que junto a señalar o dirigirse a un objeto, marca un objetivo y un intento comunicativo, al mismo tiempo que continúa jugando con su logro (p. 478).

Alrededor de los 18 meses de edad, el niño inicia a desplegar su capacidad para el juego simbólico donde representa roles y ensaya conductas (esto incluye conductas y roles atribuidos socialmente al sexo al que pertenece el niño) y esto a su vez, posibilitará más adelante, la comprensión de los estados mentales (González Contró 2009b, p. 53). Delval (2007) nos indica que el niño tiene que construir modelos o representaciones de la realidad social en la que viven, para intentar darle sentido al mundo que los rodea y esas mismas representaciones sirven de marco para su acción. También recalca que, la mayor parte de dichas representaciones mentales no son simples copias de las de los adultos, sino constituyen una construcción personal y son distintas cualitativamente de las de sus mayores (p. 45). La teoría de la mente le permite al ser humano relacionarse con los demás, comprender los estados mentales propios y su atribución a otros, los estados mentales que el niño conoce desde muy temprano se relacionan con pensar, sentir, desear, creer, dudar, tratar, saber, suponer, recordar u olvidar, así como otros muchos, estos son estados que manifiestan posiblemente mucho antes de que conozcan las palabras y que no reconocen sólo en el mismo, sino que los atribuyen a los demás. Por lo tanto, sin esa comprensión de los estados mentales sería imposible entender la actividad propia, la de los demás y tratar de coordinar ambas. Todo esto asegura Delval (1998) forma parte de la teoría de la mente, que el niño elabora de manera temprana.

La influencia del juego en el desarrollo de un niño es enorme. Jugar en una situación imaginaria es esencialmente imposible para un niño menor de tres años porque es una forma novedosa de comportamiento que libera al niño de las limitaciones. En gran medida, la conducta de un niño muy pequeño -y en una medida absoluta, la de un infante- está determinada por las condiciones en las que tiene lugar la actividad, como han demostrado los experimentos de Lewin y otros. La demostración de Lewin de la gran dificultad que tiene un niño pequeño para darse cuenta de que primero debe dar la espalda a una piedra para sentarse en ella ilustra hasta qué punto un niño muy pequeño está limitado en cada acción por las limitaciones de la situación. Es difícil imaginar un mayor contraste con los experimentos de Lewin que muestran las limitaciones situacionales de la actividad que lo que observamos en el juego. Es aquí donde el niño aprende a actuar en un ámbito cognitivo, más que en un ámbito visual externo, confiando en tendencias y motivos internos y no en incentivos proporcionados por cosas externas. Un estudio de Lewin sobre la naturaleza motivadora de las cosas para un niño muy pequeño concluye que las cosas dictan al niño lo que debe hacer: una puerta exige que se abra y se cierre, que se suba una escalera, que se toque una campana. En resumen, las cosas tienen una fuerza motivadora tan inherente con respecto a las acciones de un niño muy pequeño y determinan tan extensamente el comportamiento del niño que Lewin llegó a la noción de crear una topología psicológica: expresó matemáticamente la trayectoria del movimiento del niño en un campo según la distribución de cosas con diferentes fuerzas atrayentes o repelentes (Vygotsky 1978, p. 96). Uribarri (2019) lo ilustra: dar de comer a los muñecos, con tacitas y cucharitas, es un juego habitual, recrea su vivencia alimentaria y reelabora las angustias concomitantes, además busca saciar sus apetencias de ingesta, pide y rechaza (p. 479).

En las siguientes etapas del ser humano, también desempeña el juego el motor de acción para la evolución de su desarrollo, así, en la etapa preescolar el juego es indispensable para el aprendizaje, además de favorecer la interacción con sus iguales, el ejercicio físico y el desarrollo moral, la resolución de conflictos, la manifestación de sus temores, de sus sentimientos y deseos, explorando la realidad social y física (González Contró 2009b, p. 53). Una divergencia entre los campos del significado y la visión se produce por primera vez en la edad preescolar. En el juego, el pensamiento se separa de los objetos y la acción surge de las ideas más que de las cosas: un trozo



de madera comienza a ser un muñeco y un palo se convierte en un caballo. Vygotsky se ocupa sobre todo del juego simbólico, señalando que algunos objetos, por ejemplo, un bastón, sustituyen a otros elementos reales, por ejemplo, un caballo, de tal forma que esos objetos cobran un significado propio en el juego y contribuyen al desarrollo de la capacidad simbólica, de esta forma, se puede indicar que los objetos simbólicos tienen un significado en el juego por medio de la influencia de otros objetos (Delval 1998, p. 527). La acción según las reglas comienza a estar determinada por las ideas y no por los objetos en sí. Esta es una inversión tal de la relación del niño con la situación real, inmediata y concreta que es difícil subestimar su significado pleno. El niño no hace todo esto de una vez porque es terriblemente difícil para un niño separar el pensamiento (el significado de una palabra) del objeto. (Vygotsky 1978, p. 97). De acuerdo con González *et al.* (2014) Vygotsky establece que la creación y el uso de símbolos y signos, constituye la particularidad y el medio principal de desarrollo cultural del hombre, así como la base de la estructura de las formas culturales del comportamiento, es en otras palabras, una actividad mediatizada (p. 296).

Leontiev (2000) indica que el más incuestionable de los sistemas simbólicos creados por la cultura humana, aunque no el único, es el lenguaje (p. 31). Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas (2007) plantean que al final de la edad preescolar puede existir el uso razonable y consciente de medios simbólicos, lo que favorece la conformación del plano ideal en la consciencia del niño. Sin el plano simbólico no puede conformarse el plano de representación ideal del mundo cultural en la consciencia del niño. Elkonin (1980) indica que, al conocer el juego con profundidad en torno a los roles sociales y a su influencia en el desarrollo infantil, es posible facilitar la dirección pedagógica y la formación de esta decisiva actividad en el niño (pp. 163-5). González *et al* (2014) consideran que esta es la apuesta que conduce a mejorar las condiciones de vida de los niños al reconocer las realidades sociales de la población (p. 304).

De acuerdo con Delval (1998) para Vygotsky el juego es una actividad social donde gracias a la cooperación con otros niños, se logran establecer papeles que son complementarios al propio (p. 527), y con ello, conformar el entorno fantástico que para el niño es equivalente a su realidad supuesta, un ensayo para su realidad futura. Para Delval (2007, p. 48) la construcción de representaciones precisas de la realidad, donde uno mismo se incluye con otros, es el mayor logro de la especie humana, su arma más poderosa para controlar la naturaleza. Esto es, porque el hombre reconstruye en su mente la realidad, descubre las relaciones entre las cosas y los hechos, trazando modelos de funcionamiento de las fuerzas naturales, de las relaciones físicas entre los objetos, y sobre el papel que cumplen otros y el mismo. Esta actuación no se limita a una simple satisfacción de una necesidad biológica, su mente elabora esos modelos en los que representa al mundo, lo cual brinda un sentido más amplio a su actividad y la equipa de una eficacia mucho mayor que si se limitara a la pura acción. Para Bruner citado por Delval (1998) el juego proporciona una oportunidad para ensayar combinaciones de conductas que no serían intentadas en condiciones de presión funcional. Esto es, que como la actividad del juego es mucho más libre que la actividad donde se deben alcanzar ciertas metas, el sujeto puede explorar las propiedades, por ejemplo, de materiales o de instrumentos, sin ningún objetivo aparente, pero descubriendo muchas propiedades de estos. En el juego se elimina el tradicional riesgo de la frustración, porque en el juego el niño logra metas sin proponérselo y sin verse frustrado cuando no las alcanza, porque la propia realización de la actividad resulta placentera (pp. 531-2).

Cuando el niño pasa a la edad escolar y llega al jardín de infantes, esto lo enfrenta a un nuevo mundo donde encuentra contacto con otro tipo de personas, maestras, compañeros, rutinas, es un momento donde pasa mucho tiempo fuera del hogar y sin los padres. En esta etapa se promueven nuevas actividades, se comparte y se colabora con pares en juegos, surgen liderazgos y rivalidades, se trata de una ampliación de la familiar a lo social, mediante el juego, pero ya no de manera tan libre sino acotada (Urribarri 2019, p. 479). En el período escolar el juego de reglas pasa a reemplazar al juego simbólico, y es fundamental para el desarrollo moral del ser humano, ya que evoluciona en la concepción de las normas y la expresión de la voluntad común (González Contró 2009b, p. 53). Citamos aquí el trabajo de Winnicott (1972) sobre su diferenciación entre el juego libre y espontáneo generado en las etapas tempranas del infante que él denomina “play” y el juego acotado por reglas y normas que él etiqueta como “game”. El juego de reglas es eminentemente social y en él son las reglas las que definen el propio juego. Aunque el juego pueda tener significado, es la estructura de las reglas y su seguimiento la que determina el juego. La característica de los juegos de reglas es que los jugadores deben respetar las reglas que son las que determinan quién gana, algo que estaba ausente en el juego simbólico, en el que nadie gana. Esto adquiere un papel relevante desde el punto de vista del desarrollo social, ya que los niños deberán cooperar entre ellos para llevar a cabo el juego y todos tienen que adaptarse a las reglas, pero al mismo tiempo compiten tratando de evitar que otros ganen. Por lo mismo, no se trata solo de realizar el juego de la mejor manera posible, sino de impedir que otros ganen, lo que obliga a ponerse en el punto de vista del otro, tratando de anticiparlo y de evitar que lo realice (Delval 1998, pp. 550-1). Urribarri (2019) refiere que en esta etapa se incluyen juegos de competencia y habilidad, tanto individuales como grupales, pero siempre frente a uno o varios adversarios. También describe que otra novedad son los juegos reglados de salón, donde suelen combinarse pensamiento, concentración y azar, por ejemplo, el ajedrez y las damas, o bien el truco, el ludo y la lotería. También se realizan competencias y torneos deportivos, todos estos obedecen a reglas precisas y normas (p. 481).

En este punto también podemos citar a Delval (2007) sobre las representaciones, ya que éstas pasan a estar en la propia vida social, que incluye la manera en que nos relacionamos con los demás, cuál debe ser el comportamiento hacia los otros y que es aquello que esperamos que los demás hagan en las distintas situaciones sociales. Es este momento en que se elaboran modelos de funcionamiento social, de las instituciones, en cuyo marco se desarrolla la vida social (p. 49). Comienza a conocer otras formas de hacer de sus pares y tienden a visitarse en sus casas, donde participa de otros modos de relación y trato, y va comparando (Urribarri 2019, p. 479). Para Vygotsky el juego temático de roles sociales es la fuente del desarrollo del niño y crea la zona de desarrollo próximo (1984, p. 74). En este juego, el niño siempre se comporta por encima de su propia edad. Cuando el adulto ayuda al niño a tomar los roles en el juego, se amplía su zona de desarrollo próximo. González Moreno *et al.* (2014) consideran una necesidad utilizar el juego temático de roles sociales en las aulas de preescolar por su efecto en la promoción de habilidades y en la prevención de dificultades del desarrollo y del aprendizaje. Ellos consideran que este tipo de juego posibilita el desarrollo de la actividad simbólica, voluntaria, reflexiva, comunicativa e imaginativa del infante. También se considera una manera relevante para que los niños adquieran las herramientas necesarias para una vida de actuación activa en la sociedad, contribuyendo al bienestar de los preescolares y mejorando el derecho a la educación de calidad en el marco del desarrollo humano y de la salud escolar (p. 287).

Pasteris (2018) hace un enfoque de la importancia del juego desde el psicoanálisis, indicando que es constitutivo e inseparable de la niñez, porque se considera que es a través del juego que el niño va armando la imagen de su cuerpo, de sus espacios, de los recursos que necesita para desenvolverse como sujeto. En el juego, el niño puede utilizar su imaginación y crear nuevos tiempos y espacios, sus propias reglas, de las cuales por primera vez será autor, protagonista y responsable. Esta es la forma en que irá generando significantes que le permitirán representar la escena del mundo y representarse en ella, su lugar frente a otros y frente a sí mismo (p. 581). Citando a Alba Flesler “el papel esencial que cumple el juego en la construcción de ese pilar fundamental de la estructura del sujeto que es el fantasma. (...) va colocando, paso a paso, las vigas que enmarcan sus ventanas, los cierres y aperturas con que se van diseñando las relaciones del sujeto con los objetos y con ellas, sus inclinaciones deseantes, sus orientaciones y también sus desorientaciones, pero, además, la adquisición de aquello que llamamos realidad” (Flesler 2011, pp. 92-3). Delval (2007) lo interpreta desde el punto de vista del sujeto, que corresponde a un conocimiento psicológico, derivado de la elaboración del conocimiento sobre otras personas y de sus relaciones que lo acerca a su propio conocimiento. Desde afuera se observa como algo social, la relación, desde adentro es un conocimiento psicológico. Este tipo de estudios abordados por distintos autores es lo que se conoce como cognición social, donde se estudian las relaciones interpersonales como la amistad o la autoridad. Los estudios sobre la llamada teoría de la mente pueden encuadrarse también en este apartado, sobre todo un componente conocido como adopción de perspectivas (en inglés role taking) (p. 54), donde el juego es un protagonista esencial.

Finalmente, durante la pubertad y adolescencia, el juego sirve para la formación de identidad y el despliegue de la creatividad, favoreciendo la integración gradual y segura en la sociedad adulta (González Contró 2009b, pp. 53-54). El juego lúdico se asocia con un estado de ánimo positivo y cuando ocurre se toma como un indicador de bienestar. El juego lúdico puede tener muchas funciones, pero una función importante está relacionada con el descubrimiento de nuevas soluciones a los desafíos planteados por el entorno. Los beneficios pueden ocurrir mucho después de que se haya acumulado la experiencia necesaria durante el juego, y esto se evidencia en las muchas personas creativas que son extremadamente juguetonas, por ejemplo, aquellos que se describen así mismos como actuando de manera lúdica también reconocen que se les ocurren nuevas ideas y esto está respaldado por medidas objetivas de su creatividad (Bateson 2014, p. 110).

Como se ha apreciado, el juego cumple diversos e importantes roles en cada una de las etapas de vida del ser humano, su integración y los desarrollos que se logran a través de sus actividades son cruciales para la vida humana, para la preparación de la vida adulta e incluso para el pleno desarrollo de esa vida adulta en convivencia, y con patrones ajustados social y moralmente a los entornos sociales que correspondan. El juego, es una necesidad incuestionable para la vida humana.

## **2. Un mejor desarrollo de aprendizaje y una vida más plena y garantizada para las generaciones futuras**

Luego de un breve análisis según a la literatura recolectada (refierase página 42) (Griffin 1984; Hannust & Kikas 2007; Fleeer 2009; Anderson-McNamee and Bailey 2010; González Moreno y Quintanar Rojas 2014; Jensen *et al.* 2019; Há 2020; López Araujo *et al.* 2020), se llega a confirmar que el juego es un elemento indispensable para los procesos de aprendizaje y las formas en las que se adquiere, toma y aplica el conocimiento. Sobre todo, cuando hablamos de la primera infancia

donde debemos brindar un desarrollo integral, no solo porque es un derecho sino porque es una necesidad básica y espontánea del ser humano y que esta resulta ser tan beneficiosa para un buen desenvolvimiento de las destrezas y habilidades que nos preparan para la vida, las relaciones sociales y el aprendizaje; y todo esto, por medio del juego.

Entre la problemática más evidente a través de los años, tanto en América Latina como en Guatemala, se puede observar que se conserva y se sigue aplicando el método tradicional occidental dentro de las aulas como enfoque. Este, implica tener a niños menores de 6 años en jornadas extenuantes de hasta 6 u 8 horas, donde se limita al niño a estar sentado en una mesa o en escritorio y se le condena a ser solo receptor de lo que el docente expresa acerca de los contenidos y conocimientos. Así, evidentemente, queda al descubierto que, aunque el niño es capaz de aprender lo que se le enseñe, sus niveles madurativos y etapas de desarrollo no están siendo respetados. Es por ello que se recalca la importancia del juego en esta etapa de la primera infancia porque, aunque se acepta que es una etapa en la que se necesita de rutinas y estructuras, no podemos seguir cometiendo el error de caer en la rigidez que elimina por completo el juego, o que lo limita solamente al patio de la escuela o al recreo. Por lo que se debe proponer un balance entre las estructuras y el tiempo lúdico para aprender.

Con base en referencias consultadas (refierase página 25) (Griffin 1984; Hannust & Kikas 2007; Flear 2009; Anderson-McNamee and Bailey 2010; González Moreno y Quintanar Rojas 2014; Jensen *et al.* 2019; Há 2020; López Araujo *et al.* 2020) , se demuestra que existe la suficiente investigación y contenido teórico sobre el tema y para respaldar la esencialidad del juego en el desarrollo de la primera infancia, sin embargo la problemática muestra que en países como Guatemala y el resto de América Latina no se está llevando a la práctica y, aunque se cuenta con la información, la falta de su aplicación limita el correcto e integral desenvolvimiento del desarrollo de los niños. Aunque existe esta limitante, cabe mencionar que llevar el modelo del juego a las aulas no es imposible y, ya que se puede jugar con cualquier material con el que se cuente, en Guatemala ya existen–colegios que utilizan metodologías como Montessori, Reggio Emilia y Waldorf. Por lo que existe la posibilidad de replicar en cualquier institución educativa estos modelos, otro ejemplo en Latinoamérica es Chile donde el juego es parte del día a día de los salones de clase de los preescolares.

El juego, se ha demostrado por diversas teorías científicas que, al ser un proceso evolutivo natural, confiere y desarrolla ciertas habilidades naturales en las distintas especies, lo mismo sucede para la especie humana. El juego, en el hombre, surge espontáneamente, incluso desde antes de nacer. Urribari (2019) establece que hay comunicaciones entre el feto y los padres, esto crea una comunicación que, a su vez, provoca una serie de sensaciones y estímulos a los cuales el niño parece responder: patear, se mueve, se da vuelta dentro del líquido amniótico, esto podría ser un signo de algún tipo de juego intrauterino. El juego es una ventaja evolutiva cuando se sabe aprovechar en el sentido de proveer posibilidades para el desarrollo de sus máximas capacidades, algo que no ha sucedido al respecto con los modelos educativos actuales. De hecho, desde la época antigua con Aristóteles y posteriormente durante la época medieval y en las ideas de la Ilustración, el juego cumplía una serie de funciones en el infante que eran vitales para su vida adulta, como método de aprendizaje, como método de adquisición de conocimientos, o de determinadas

destrezas que le eran necesarias para ser parte de la sociedad. A partir de las ideas modernas del desarrollo educativo y, a pesar de que paralelamente diversos estudios psicológicos mostraban las amplias ventajas que el juego tenía en la formación humana, los sistemas educativos tendieron cada vez más a desechar las actividades lúdicas como alternativa a la adquisición de conocimientos formales. Consideraban el juego solamente como el espacio de relajación y de ocio entre la formación educativa, esto es algo que se aprecia ampliamente en los modelos actuales, no obstante, las múltiples demostraciones experimentales que afirmaban que el juego era uno de los medios más efectivos por los cuales el infante podía acceder y enfrentar a sus realidades y a las condiciones de su entorno. Autores como Vygotsky, 1978 aseguraron que desde la formación del juego simbólico el niño adquirirá un conocimiento de los objetos y de los conceptos más claro, más preciso y más vívido. A través de las condiciones lúdicas el infante podría palpar directamente a través del juego, una serie de actitudes y de comportamientos que posteriormente debería enfrentar en su vida, adquiriendo capacidad de discernimiento de comprensión, de disciplina y de decisión.

Muchos autores han considerado que el juego es la única forma en la cual un individuo logra colocarse en una situación que no demanda una respuesta obligatoria específica, pero que construye un comportamiento que ensaya situaciones estresantes del futuro. El juego en este sentido es la manera en la cual el ser humano puede lidiar hipotéticamente con situaciones que le demandan un enorme nivel de estrés en su solución, ensayándolas sin la evidente consecuencia de la frustración, de una manera libre, pero creando al mismo tiempo las nociones mediante las cuales podrá enfrentar más tarde dichas situaciones (Bekoff, 1972; Held y Spinka, 2011; Bateson, 2014).

El juego en este sentido no se refiere solamente a la adquisición de un aprendizaje académico, sino a la noción de todas las disposiciones y comportamientos sociales necesarios, para la convivencia humana, la identificación de los elementos que componen sus entornos, la delimitación de sus capacidades y de sus debilidades, la formación de conceptos en la familia en la sociedad, en la ciudadanía, e incluso en el estado. El juego se constituye como un elemento integrador, entre las aulas y lo cotidiano, entre los conocimientos científicos y la experiencia empírica, entre las nociones formadas en el hogar todos los días y la adquisición de pensamiento crítico y cognitivo del aprendizaje formal.

De esta manera el juego se constituye como un hilo conductor de la formación de conductas variadas que un individuo va a desarrollar a lo largo de su vida, no sólo frente a la adquisición de conocimiento académico, sino también ante las experiencias reales de la vida cotidiana. Esto puede ser determinante para el éxito o el fracaso de la formación integral de un individuo y también para los resultados que exprese hacia la sociedad. Un individuo carente de habilidades y destrezas en lo social, en la comunicación, en las relaciones afectivas, en su control emocional o en su capacidad cognoscitiva va a resultar sin duda alguna en un discapacitado funcional, para el mismo y su para su entorno.

Diversos estudios han mostrado las aplicaciones del juego en el mejoramiento de las condiciones del aprendizaje escolar (refierase página 69 y 76), tanto en materias específicas (Pivec *et al.*, 2003; Muehrer *et al.*, 2012; Hannust & Kikas, 2007; Melo y Hernández, 2014; Jensen *et al.*, 2019), como en la formación de conductas generales, positivas y abiertas, que generadas a partir

de la actividad lúdica permiten a los estudiantes el involucramiento de una percepción más amplia, más directa y más concreta, como el conocimiento que se les pretende inculcar (Nilsson, 2009; Fleer, 2009; Felholt y Lecusay, 2010; André y Lager-Nyqvist, 2013; Há, 2020). Min-Liu *et al.* (2014) hacen un interesante estudio sobre la creciente popularidad de los juegos digitales (referase página 22), hasta ahora como forma de entretenimiento, pero utilizados como herramienta para facilitar el aprendizaje, ellos describen un entorno lúdico cognoscitivo que combina elementos de juego y autenticidad del mundo real con el propósito de involucrar el aprendizaje de las ciencias en los estudiantes y mejorar su motivación para adquirir estos conocimientos. Sus resultados demostraron que el diseño de un entorno interactivo y sobre todo atractivo que utiliza un enfoque basado en juego ayuda a los estudiantes a aprender mientras se divierten.

En este mismo sentido André y Lager-Nyqvist (2013) cuando hablan de la aplicación del juego espontáneo informal en las escuelas secundarias, lo establecen como una forma importante que se liga al aprendizaje de materias relacionadas con la ciencia, ellos establecen que el juego colectivo espontáneo de los estudiantes brinda la oportunidad de explorar, desde los distintos puntos de vista de los estudiantes en relación con la ciencia, una serie de valores y normas que están trasladados mucho más allá del aula que pueden percibirse en las actividades cotidianas y las relaciones de los jóvenes con los adultos que lo rodean. Esto también puede establecer una pauta de comportamiento más positiva y más abierta respecto a las relaciones intraparentales, si el punto de relajación y de disfrute en la adquisición del conocimiento a través del juego en los jóvenes, representa una modificación sustancial en la visión que tienen del mundo en sus conceptos humanos y en sus formas de pensamiento y de percepción hacia la sociedad que lo rodea, esto también permitiría una manifestación más amplia y una mayor recepción a establecer mejores canales de comunicación con sus interlocutores adultos, y aquí nos referimos solamente a sus maestros sino a las personas que más cerca afectivamente se encuentran de ellos, su círculo familiar. Lo mismo sucede con los niños. De tal manera que, esta transformación de conductas que solamente es posible a través de las acciones lúdicas bien implementadas, puede representar un cambio de percepción total que va a irradiarse hacia toda la familia, el niño que se manifiesta más positivamente, más interesado, más atento y más comunicativo con sus hermanos y con sus padres, provoca un efecto que puede ser multiplicador en el seno del hogar que puede provocar a su vez un cambio de actitud y de conducta más positivo por parte del resto del núcleo familiar. Esto conlleva sin duda alguna una mejora sustancial en las condiciones de vida del joven o del infante y estas condiciones se verán reflejadas en la escuela, pero también hacia el exterior de la sociedad en su conjunto. De tal manera que se habla de un efecto positivo cíclico que, repetido muchas veces, podría constituirse como un nuevo modelo integral de formación aprendizaje, comunicación y transformación de vida.

Marilyn Fleer (2009) ha criticado que pocos investigadores han intentado comprender la formación de conceptos dentro del contexto del juego. Ella menciona que diversos estudios de formación constructivista proporcionan un amplio conjunto de resultados sobre lo que los niños saben y pueden hacer en una gran variedad de áreas, colocando en primer plano un enfoque de desarrollo para explicar cómo piensan los niños. Sin embargo, esto ha sido criticado por otros autores en relación por ejemplo a los niños que son muy pequeños y algunos argumentan que los malos entendidos en la teorización de Piaget han reforzado la creencia de que los niños pequeños les resulta difícil involucrarse en ideas conceptualmente abstractas (p. 300). Generalmente los

enfoques históricos culturales al investigar la formación de conceptos ponen en primer lugar la propia dinámica de esa formación, pero a ello es necesario agregar que si se logra la mediación de adultos que faciliten la interacción entre conocimientos adquiridos y experiencias cotidianas, puede lograrse la potenciación necesaria para la formación integral de los educandos. Esto es lo que algunos han denominado contextos integrados (Ravanis *et al.*, 2004; Nilsson, 2009; Fleer, 2009; Pramling Samuelsson y Pramling 2014). Al respecto Jensen *et al* (2019) Estiman que la dificultad no se centra solamente en el diseño y desarrollo de entornos de juegos efectivos que produzcan cambios medibles en el conocimiento o en la comprensión en el aula, sino también en el uso práctico y la forma de aplicación de sus herramientas (p. 783).

Si se consideran las potencialidades del juego, es necesario que el docente adquiriera una actitud autocrítica tanto en el aula como en su papel de actor social, político y emotivo en la relación educando, educador y sociedad. Debe existir una reflexión permanente reconociendo que en todo lugar y en todo momento se aprende, que no es sólo el educando quien aprende y que es un proceso ilimitado. Tomando estas ideas el docente debe tener presente que jugando aprendemos en todos los campos del saber en todos los niveles y en cualquier etapa de la vida. Melo Herrera, M. P., y Hernández Barbosa, R. (2014).

Jaramillo *et al.* (2004) (p. 31) manifiestan que al ser el juego una práctica en la que se aprende vivencialmente y en comunidad, debe considerarse como el método maestro de toda la educación. En este mismo sentido debemos recordar que el juego como elemento que culturiza, no solo se convierte en una actividad altamente potenciadora del aprendizaje en el ser humano, sino también influye en su evolución cognitiva, afectiva y social. Es un proceso por el cual se construye y se transforma con libertad y alegría el propio proceso de aprendizaje, desarrollando de forma dinámica y creativa un crecimiento intelectual y social que contribuye decididamente a la construcción de una mejor sociedad. Melo Herrera y Hernandez Barbosa (2014) (p. 60). Callois (1996) Considera que el juego tiene una virtud civilizadora en lo que respecta al intelecto, la cultura y la moral. de acuerdo con sus preposiciones pueden elaborar una gran cantidad de estrategias didácticas en las que el educando pone a prueba sus competencias, utilice el juego de roles para imitar incluso a sus docentes y compruebe con su propio cuerpo los movimientos o las formas analizadas en la clase, todo esto disfrutando de la actividad. de manera que están son unas pocas ideas que permiten incluir el juego en la innovación de los recursos didácticos y que en diversos estudios han mostrado ser efectivas para mejorar los procesos de aprendizaje en diversas asignaturas.

Fleer (2009) insiste en que la mediación del maestro en el aula es una situación vital para la integración de conocimientos al menos en el esquema occidental, ella indica que el pensamiento del maestro sobre la formación de conceptos debe ir más allá de lo que él mismo piensa, para transformar ese pensamiento en la manera en que el maestro media el aprendizaje de las ciencias a través de la enseñanza tomando en cuenta esto las experiencias lúdicas de los niños en edad preescolar deben enmarcarse teniendo en cuenta esta mediación del docente (p. 302). Ravanis *et al.* (2004) demostraron en un estudio de intervenciones en relación del aprendizaje con los niños en edad preescolar sobre la fricción, la importancia que tiene el maestro en el aprendizaje de los niños a través de las interacciones mediadas. Sus resultados han demostrado que los programas orientados conceptualmente ofrecen más aprendizaje científico que los programas orientados

materialmente, es decir, es importante dejar a los niños una mayor libertad para definir su propia orientación hacia estos materiales.

Otro ejemplo de la intervención del juego en la adquisición de conocimiento científico nos lo ofrecen Devlin *et al.* (2014) mediante el juego inteligente, que se refiere al conocimiento adquirido por el jugador al analizar los datos que se generan dentro del mismo juego por otros jugadores. Esta tendencia ha proporcionado datos durante décadas para establecer temas tan relevantes como la construcción de juegos serios para la educación, la sensibilización del público, o el cambio del comportamiento de los jugadores mediante ambientes y técnicas específicas. Recientemente la técnica ha comenzado a utilizarse para el desarrollo de juegos para el descubrimiento científico, estos juegos reducen la barrera de entrada a temas científicos complejos, de tal manera que le permite a los educandos contribuir desde su propia investigación a los resultados, aunque actualmente este enfoque se encuentra infrautilizado existe la visión de que estos juegos tienen un impacto más amplio que aunque parten originalmente de juegos diseñados para el entretenimiento pueden convertirse en juegos útiles para el aprendizaje de las ciencias (p. 1-4).

Otra faceta de la importancia del juego nos la plantea Simon DeDeo (2020) que habla de investigaciones basadas en la teoría de juegos proporcionados por el historiador Johan Huizinga. Este autor proporciona cinco condiciones a saber para que una práctica social se convierta en un juego: desconexión, compromiso libre, delimitación en el tiempo y la arena, creación de orden de reglas y la presencia de tensión. La aplicación de esta teoría a la práctica científica predice patrones de comportamiento que pueden ser probados por análisis cuantitativo y puede proporcionar información sobre el surgimiento de límites estrictos entre disciplinas, el cierre de lagunas en la creación de teorías, la resistencia a innovaciones y las formas en que la ciencia falla. (p. 1). El juego sin embargo afirma DeDeo, no es ni epistémico ni económico, no consiste ni en la formación de creencias ni en la satisfacción de deseos, aunque puede tener como consecuencia ambos (p.17). Esto podría contraponerse a las teorías Freudianas y Lacanianas donde, por un lado, Freud establecía el juego como la insatisfacción de deseos, mientras que Lacan lo hacía como deseos que posteriormente representarían la satisfacción de otras actividades.

Pivec *et al.* (2003) Plantean una serie de interrogantes sobre la manera de cómo diseñar oportunidades más efectivas para el aprendizaje y, de cómo el aprendizaje mediante la experiencia es a menudo más eficiente que el aprendizaje teórico. En medio de sus desarrollos establecen que proporcionar experiencias de aprendizaje es más efectivo para responder a los desafíos actuales y, que el uso de juegos en general y por computadora con fines educativos, ofrece una variedad de presentaciones de conocimiento y crea oportunidades para aplicar el conocimiento, dentro de un mundo virtual apoyando y facilitando así el proceso de aprendizaje. Además, ellos establecen la necesidad de un contexto social colaborativo en la educación junto al aprendizaje basado en juegos (p. 216). Esto apoya decididamente la idea de los modelos integrales donde no basta solamente la adquisición de conocimientos en las aulas, sino que debe adicionarse un contexto social y familiar que posibiliten una interacción continua y dinámica en la formación de los educandos. La mayoría de los investigadores conceptualizan el aprendizaje como un constructo multidimensional de habilidades que incluyen el aprendizaje, los resultados del aprendizaje cognitivo, la adquisición de conocimientos y las actitudes procedimentales, declarativas, y estratégicas. El modelo de



aprendizaje basado en juegos se utiliza con mucho éxito en la educación formal, en particular en áreas como el entrenamiento militar, médico, físico, etc. (Pivec *et al.* 2003 p.225).

Todos los planteamientos anteriormente descritos, ponen de manifiesto el juego en la formación integral del ser humano, incluyendo la adquisición de conocimientos formales, así como la optimización de experiencias empíricas, lo cual representa en buena medida las ya conocidas teorías de Vygotsky sobre la combinación de los conocimientos académicos con los conocimientos cotidianos como una forma de hacer más efectiva y completa la formación de conocimientos en general. Las aplicaciones del juego a lo largo de la vida de los seres humanos son infinitamente variadas, están presentes en la mayoría de las actividades que se desarrollan en el mundo y representan una gran cantidad de actividades en el espacio y en el tiempo que configuran los modelos de conducta y adaptación y de evolución de la especie humana. Solo hace falta desarrollar un aprovechamiento óptimo de estas herramientas en los procesos educativos actuales formales y no formales en el aula.

### **3. El juego como estrategia de aprendizaje**

Cuando hablamos del juego, tanto como una estrategia o como un método para los procesos de aprendizaje, debemos comprender que es universal y que su beneficio está en que permite utilizarse para cualquier nivel, grado o modalidad educativa, una de las causas por las cuales el juego es tan poco utilizado por los docentes hoy en día se debe al desconocimiento de la estrategia y a su aplicación dentro del salón de clases.

El juego es una estrategia que brinda, no solo un objetivo dentro del proceso educativo, además nos permite estructurarlo y que este sea significativo para el estudiante, de esta manera el juego será parte del aprendizaje académico sino que además nos permitirá dar una formación integral en las diferentes áreas de desarrollo, sin embargo, aunque todos en la vida hemos jugado, es importante no perder de vista que, dentro del aula, es importante que el juego también pueda ser estructurado y con objetivos.

Según Chacón, P. (2007, p.1) el objetivo de utilizar una estrategia como el juego, se basa en que la importancia de este no debe girar a la profundidad y la complejidad, sino que debe llevar un proceso sencillo que invite al estudiante a crear y manejar los contenidos propuestos y a indagar en ellos a partir de la búsqueda de soluciones que pueda realizar para dicha asignación, de esta forma se volverá agradable no solo para los estudiantes, también lo será para el docente. Por lo mismo, la autora hace énfasis en la importancia de conocer bien dicha estrategia y las áreas de desarrollo y cómo el juego se puede utilizar de manera adecuada para el desarrollo de cada una de estas áreas y dimensiones, sin olvidarse, tanto de las etapas del ser humano como de la formación académica.

Reflexionar alrededor de algunas preguntas como: ¿Qué es lo primero que hacen los seres humanos? ¿Cómo obtenemos los primeros aprendizajes? ¿Quién no ha jugado en su vida? ¿Qué se puede lograr a través del juego? y aunque estas interrogantes puedan parecer que no tienen importancia realmente permitirá crear consciencia sobre el poder que tiene y cómo a lo largo del tiempo se ha relegado el tema. El juego o las actividades lúdicas no deberían desaparecer por ningún motivo de los salones de clase, así se trabaja con niños en edad maternal, preescolar,

primaria o secundaria, porque el juego demuestra que es una actividad universal que todos disfrutamos y por la cual todos alguna vez en nuestra vida hemos aprendido.

Podemos determinar que, entre el juego y el aprendizaje existe una relación natural, esto no solo porque fluyen o porque suenan bien cuando se combinan, esto se debe a la naturaleza que ambas acciones tienen. Cuando hablamos de ello podemos concluir que ambas residen en la superación de obstáculos, en la búsqueda constante de encontrar alternativas para solucionar situaciones planteadas, así se basan en deducción, invención, creación y entrenamiento y la obtención de algo con el fin de avanzar o bien mejorar en algo determinado. Lo que empuja a los alumnos, no a memorizar los contenidos o temas sino, a la construcción de sus propios conocimientos y darle un sentido significativo a lo que están aprendiendo. (Chacón, P. 2007, p.2)

La autora Chacón, P. (2007,p.3) también hace un hincapié en que todo juego con fin didáctico debe poseer objetivos que lo hagan cumplir con su característica, el juego para que sea didáctico debe contener objetivos claros y metas establecidas que se busca alcanzar, contando con los conceptos, procedimientos y actitudes necesarias y requeridas en la propuesta académica, ofreciéndoles a los estudiantes una vía agradable, un ambiente adecuado y estímulos que les permitan reforzar destrezas y habilidades así como educarse en los temas propuestos y familiarizarse con el trabajo tanto individual como colectivo, así como con las asignaciones numéricas de los proyectos dentro de los cursos. No hay que olvidar que entre los elementos que debe tener un juego didáctico están: el Objetivo Didáctico, las Acciones Lúdicas y las Reglas del Juego.

En conjunto con los elementos anteriores el juego didáctico también se compone de características como:

- Intención didáctica
- Objetivo didáctico
- Reglas, limitaciones y condiciones
- Un número de jugadores
- Edad específica
- Diversión
- Tensión
- Trabajo en equipo
- Competición.

Y aunque como lo plantea la autora pareciera más una planificación que un simple juego, cabe mencionar que incluso un juego, puede estar planeado y estructurado sobre todo cuando hablamos del campo educativo. El juego ya no solo se trata de placer y diversión sino de una estrategia metodológica que permite dar un giro al aprendizaje, esto da al juego un nivel de complejidad mayor donde el docente debe poner todo su esfuerzo para que éste sea sustancioso y significativo, y no solo algo más para pasar el tiempo dentro del salón de clases. Se debe conocer acerca del juego como acción inherente de los seres vivos y su valor educativo, y profundizar en cómo se puede clasificar los juegos según las necesidades del aula. Estas necesidades por contemplar pueden ser: individuales o colectivos; tradicionales y adaptados; dirigidos y libres;

temporales, de acción o al azar. Aunque esta podría ser una clasificación del juego dependiendo del autor a considerar, es importante tener claro que no es la única que existe y que esta puede cambiar o variar según el autor que se estudia.

Por último, como detalle elemental, el docente debe contar con un mínimo conocimiento sobre el tema el juego, su importancia y su fin didáctico, de esta manera se le facilitará la creación de estos y su participación dentro de ellos, además de conocer la etapa en la que se encuentran los niños, las habilidades y destrezas que busca alcanzar en sus distintas áreas de desarrollo.

La autora Chacón, P. (2007, p.7) también ofrece un formato básico de cómo generar un juego didáctico, esto puede tomarse como una pequeña guía que orienta a los docentes a la creación de sus actividades lúdicas. A continuación, se observa el formato que ofrece:

Tabla No. 5

Formato del juego didáctico

Título del juego	Nombre que recibirá el juego seleccionado
Área de conocimiento	Asignatura al que estará orientado
Objetivos	Qué se quiere enseñar y aprender con la ejecución del juego
Contenidos	Conceptuales, procedimentales y actitudinales que correspondan con el área de conocimiento
Nombre de la estructura para el diseño del juego	Nombre del juego ej.: memoria o explicación de la estructura diseñada
Audiencia a la cual va dirigido	Población y edades
Número de jugadores	Cuántas personas pueden participar
Duración	Tiempo
Materiales utilizados	Lista de materiales
Instrucciones	Se indicará paso por paso como se desarrollará el juego

Fuente: Elaboración propia según Chacón, (2007).

Aunque el formato que brinda Chacón es muy completo, la autora de la presente investigación considera que sería enriquecedor agregar:

- Área de desarrollo
- Grado o Nivel escolar
- Tipo de juego
- Metas o competencia por alcanzar

Además, en: “número de jugadores” se puede especificar si es un juego individual o colectivo. Para, de esta forma, obtener un formato según la población y sus necesidades, sin olvidar los factores sorpresas y el inmenso mundo de la tecnología en la que conviven actualmente los alumnos.

#### **4. El juego como método universal para complementar el diseño universal para el aprendizaje**

Junto con esto cabe mencionar que si hay algo en este mundo que es universal para todos los seres humanos sin importar sus condiciones o factores externos es el juego, jugar es una actividad que no excluye y que todos realizamos en algún momento de la vida por ello es por lo que, desde esta investigación, se considera importante que el juego es el complemento ideal para el Diseño Universal de Aprendizaje. El DUA, Diseño Universal de Aprendizaje, es un enfoque que fue desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST), este es un enfoque cuyo objetivo es enfrentar las barreras que se le colocan a los alumnos en sus aprendizajes, como lo son un currículo inflexible, este modelo pretende que los contenidos deben ajustarse a todos los estudiantes en lugar de aumentar barreras para limitar el aprendizaje (CAST, 2008). Esto surge a causa de que los alumnos con discapacidad o en otras circunstancias se ven más vulnerables y en evidente desventaja con relación a los alumnos sin discapacidad. Por lo que el DUA busca ir erradicando el hecho de que solo una parte de los alumnos logra alcanzar los aprendizajes designados, (Pastor, Carmen, 2011-214), cuando en realidad es que todos tienen el derecho y todos deberían alcanzar los contenidos propuestos y tener alcance a ellos, cuenten o no con un reto específico, es por ello que el juego puede ser un complemento perfecto ya que en la primera infancia tanto niños con discapacidad como sin discapacidad juegan de manera innata por lo que esto podría brindarle al Diseño Universal del Aprendizaje un soporte extra de universalidad para la obtención de los aprendizajes y el buen desarrollo de los alumnos.

En nuestra actualidad se podría decir que lo que el DUA representa en pleno siglo XXI se extiende más allá de cualquier dominio de conocimiento, al ser el DUA un enfoque que no precisamente surge en el medio educativo sino en el área de la arquitectura en cuanto a estructuras inclusivas y universales, nos abre los ojos a ver cómo esté se ha esparcido y el por qué debe ser tomado en cuenta en el campo pedagógico. Cuando nos enfocamos en el DUA como enfoque educativo y dominio de aprendizaje, hacemos referencia a que la educación no debería ser una limitante para los estudiantes sino todo lo contrario. La educación debe siempre ser un camino de transformación no solo de los aprendizajes, sino de vida. El Diseño Universal del Aprendizaje tiene como objetivo transformar a los estudiantes de principiantes a expertos que no solo adquieren conocimientos, aprendices que saben cómo gestionar su aprendizaje, que desean aprender, y a todos

aquellos que están listos para una vida de aprendizaje constante. Universal Design for Learning. (2008).

El DUA al ser un enfoque que tiene como objetivo lograr la inclusión y la universalidad, se enfrenta constantemente a barreras de accesibilidad yendo desde el mobiliario y las estructuras, hasta las barreras de un currículo inflexible. Haciendo referencia a que la mayoría de las veces estas limitantes se encuentran para los grupos vulnerables como lo son—los alumnos con discapacidad, también son obstáculos para aquellos estudiantes que presentan, otras situaciones de desventajas que los hace igual de vulnerables en el ámbito del aprendizaje. Sobre todo, cuando tenemos un currículo que escasamente cuenta con un diseño para alcanzar sus competencias de aprendizaje, ahora imaginemos estar en los zapatos de un niño con discapacidad que cuenta con aún más limitantes, tomando en cuenta las propias y las que le proporciona la sociedad y la institución académica. Universal Design for Learning. (2008). Por lo que se debe considerar el juego, no solo como una estrategia sino, como una filosofía de vida. Todos son iguales cuando se trata del juego, todos lo realizan de manera natural, el juego, aunque pueda parecer un detalle insignificante, es una actividad tan universal que no diferencia si tiene o no un reto específico.

En Guatemala, dentro del Currículo Nacional Base del nivel preescolar, se hace referencia a que la actividad lúdica es la actividad por excelencia en la primera infancia, ya que permite la integración de las acciones educativas además de ser un recurso motivador y placentero (Castillejo, 1989). Sin embargo, aunque se hace dicha mención, y en varias partes de dicho documento se hace referencia a ello, incluyendo la parte de la planificación de las competencias y contenidos, este se ha dejado de llevar a la práctica en los jardines infantiles. Siendo desplazado por otras actividades completamente académicas y, el juego, se ha vuelto parte, únicamente del tiempo del recreo, olvidándose que el juego debería ser el recurso más importante para el alcance de las competencias académicas y formación integral del desarrollo de los niños.

Aunque el CNB es una directiva con una estructura no tan alejada a la realidad de Guatemala, aun con todo y sus limitantes y sabiendo que puede ser objeto de estudio para su mejora, resulta ser una guía con ideas basadas en el juego donde, no solo hace mención de la importancia que este tiene al ser un elemento innato de los niños, sino que, además, les ofrece a los docentes una orientación de lo que significa el mismo. Su uso en las distintas áreas académicas y de desarrollo proporciona tipos de juegos y cómo pueden llevarse a cabo en el aula. Siendo el juego un elemento de normativa internacional como nacional y tomando en cuenta que este se encuentra establecido en nuestro Currículo Nacional Base, cabe mencionar que no solo no se aplica, sino que no se cuenta con una directriz por parte del Ministerio de Educación que haga obligatoria su práctica dentro de los salones de clase.

A pesar de lo anterior, muchas veces no se piensa en que no solo se trata de implementar estas directrices y que para su correcta aplicación es necesaria la formación de los docentes. Si se quiere a docentes especializados o conscientes en el tema del juego y su importancia, se deben tomar acciones que permitan esta futura efectividad; brindándoles capacitaciones y constante formación de las modalidades, estrategias, enfoques y metodologías, que tengan como fin potencializar las capacidades de los alumnos minimizando las barreras, haciendo que la educación vaya más allá de

lo académico y que trascienda a la universalidad, para una mejor formación y desarrollo de los alumnos. (Castillejo, 1988)

Considerando que, en el mundo, día con día van surgiendo necesidades que llevarán al docente a la formación de metodologías y estrategias que atiendan la diversidad, y para atender esta diversidad es necesario abarcar el contexto real, es importante mencionar que no solo se trata de la diversidad sino de una universalidad que compartimos los seres humanos

Retomando el Diseño Universal para el Aprendizaje y su posible complementación con el juego, cabe mencionar que este enfoque parte de su búsqueda por eliminar las barreras de acceso de aprendizaje y participación de los estudiantes, es un eje que en sus objetivos cuenta con puntos claves en cuanto al establecimiento de relaciones entre los partícipes del proceso educativo, entre ellos los docentes, los estudiantes y todos los escenarios y situaciones no son partícipes, los partícipes son los actores. Es importante destacar que cuando hacemos alusión a la etapa de la primera infancia o bien educación infantil, las relaciones son fundamentales, la vinculación entre niño-docente, traerá consigo la posible y efectiva transformación de los procesos de inclusión, permitiendo una participación de todos y un óptimo desenvolvimientos de los niños en el camino por alcanzar las competencias académicas, y por supuesto, un beneficiado desarrollo que en un futuro resultará en un adulto funcional inmerso en la sociedad y una mejor comprensión a nivel social de la diversidad (Restrepo, N. 2018).

## VII. MARCO METODOLÓGICO

### A. Enfoque de investigación

Según Bonilla y Rodríguez citados por Guerrero (2016) El enfoque de la investigación cualitativa se define como un conjunto de técnicas para la obtención de una visión general del comportamiento y la percepción de los seres humanos sobre un tema en específico.

Bernal citado por Guerrero (2016) explica que:

*«los investigadores que utilizan el método cualitativo buscan entender una situación social como un todo, tomando en cuenta las propiedades y dinámicas. Prácticamente investigando el tema desde cuerpos teóricos, aceptados por la comunidad científica, donde la investigación se caracteriza por conceptualizar y comprender la realidad de una población o personas estudiadas desde la obtención de una base informativa».*

### B. Tipo de investigación

Dentro del enfoque cualitativo, el diseño de la investigación será de tipo documental que se caracteriza por una investigación con fundamentación teórica, la revisión de documentos de diferente tenor y el análisis crítico sobre la base documental. La Teoría Fundamentada es un método de investigación cualitativa con reconocido rigor científico a nivel internacional puesto que permite a los profesionales de las diferentes áreas contextualizar el cuidado y comprender mejor la experiencia subjetiva de las personas para proporcionar una atención holística y competente. Algunos autores como Glaser (2000), Strauss y Corbin (2002) han recomendado utilizar esta metodología para explorar situaciones desconocidas. En estos casos, la teoría fundamentada permite indagar sobre lo desconocido para aportar conocimientos exhaustivos de una realidad específica. Por ello, aconsejan emplear este diseño cuando existe escaso conocimiento sobre un fenómeno. En cambio, autores como Sandoval (2002) citado por Ramírez Pasos (2019) recomiendan especialmente el uso de este diseño para explorar procesos de transición y cambio, como puede ser la experiencia subjetiva tras el impacto de situación de origen social, salud y educación.

### C. Población, muestra y unidad de análisis o sujetos de investigación

Tomando en cuenta que se realizó una investigación con enfoque cualitativo de tipo documental, es decir, que se trabajó con fuentes de información secundarias, para el planteamiento de la población, muestra y unidad de análisis, se establecieron los criterios de inclusión-exclusión para la investigación. A continuación, los datos documentales:

Tabla No. 6

Criterios de inclusión-exclusión para la investigación

CARACTERÍSTICA	CRITERIO	DECISIÓN	
		INCLUSIÓN	EXCLUSIÓN
Tipo de publicación	Artículos de investigación	X	
	Informes	X	
	Tesis	X	
	Libros	X	
	Memorias de congreso	X	
	Talleres en línea	X	
	Seminarios virtuales	X	
	Leyes	X	
	Políticas públicas	X	
Formato de publicación	Electrónico	X	
	Impreso	X	
Idioma de publicación	Inglés	X	
	Español	X	
	Francés	X	
	Otro idioma		X
Fecha de publicación	<10 años	X	
	11 años o más	X	
País de la publicación	Latinoamérica	X	
	Norteamérica	X	
	Europa	X	
	Asia, África, Oceanía		X
Palabras clave	Importancia del juego (Importance of playing)	X	
	El juego como metodología de aprendizaje (Playing as a learning methodology)	X	
	El juego y la primera infancia (Playing and early childhood)	X	
	El juego y el aprendizaje (Playing and learning)	X	
	El juego como un derecho (Playing as a human right)	X	
Motor de búsqueda	EBSCO	X	
	Google Scholar	X	
	Redalyc	X	
	Scielo	X	
	JSTOR	X	

Fuente: Elaboración propia



La población o universo que se trabajó fue de 6,081,998 publicaciones que abordan la temática que se deseaba investigar y se encontraron indexadas en los motores de búsqueda especializados, según se muestra a continuación:

Tabla No. 7

Población o universo para la investigación

PALABRAS CLAVE	KEYWORDS	MOTOR DE BÚSQUEDA					TOTAL
		EBSCO (mixto)	GOOGLE SCHOLAR (español)	Mendeley (inglés)	SCIELO (español)	JSTOR (inglés)	
“Importancia del juego”	“Importance of playing”	21	1,820,000	10,365	140	451,824	2,282,350
“el juego como metodología de aprendizaje”	“Playing as a learning methodology”	4	80,700	1,259	17	34,410	116,390
“el juego y la primera infancia”	“Playing and early childhood”	575	442,000	1,851	14	111,018	555,458
“el juego y el aprendizaje”	“Playing and learning”	7,084	1,230,000	21,120	156	259,449	1,517,809
“el juego como un derecho”	“Playing as a human right”	5,385	1,240,000	3,079	66	361,461	1,609,991
TOTAL		13,069	4,812,700	37,674	393	1,218,162	<b>6,081,998</b>

Fuente: Elaboración propia

La muestra estuvo conformada por aquellas publicaciones que cumplieron con la totalidad de los criterios de inclusión-exclusión planteados por la investigadora. Estando la unidad de análisis conformada por todas aquellas publicaciones que cumplieron con dichos criterios y que luego de ser analizadas y seleccionadas, formaron parte de la revisión bibliográfica que sustenta la investigación.

**D. Instrumentos o técnicas que se utilizaron para la recolección de datos:**

Se aplicó la elaboración de fichas bibliográficas, que ayudaron a ordenar y reconocer fácilmente las fuentes y referencias importantes que fueron incluidas en este trabajo final de investigación y para realizar las consultas constantes que se necesitaron durante el desarrollo del trabajo.

## **E. Estrategia para el análisis de los resultados**

Para la consecución del presente trabajo de investigación, se combinaron una serie de métodos y técnicas de trabajo, de acuerdo con cada una de las fases o etapas del proceso investigativo, de tal forma que se apoyó en un sistema complementario de los mismos, donde cada método y técnica fue un auxiliar útil en la investigación.

- En primer lugar, se aplicó el método intuitivo, por medio de la observación del fenómeno a investigar, en este caso se intuyó por experiencias previas y con el conocimiento anterior, al haber revisado varios documentos oficiales. Según Sampieri, R., *et al* (2006, p.107) este método se aplica en los inicios de los descubrimientos a partir de un juicio.
- En segundo lugar, la técnica utilizada en el desarrollo de la tesis fue la descripción, que permitió definir correctamente las circunstancias en las cuales se da la aplicación de los conceptos investigados en problemática, cómo se comportan los actores, el alcance que tiene su aplicación, las obligaciones que ello comporta, entre otros. Para ello se recurrió al método analítico donde se revisó la literatura y la interpretación de la información, siendo este un método regularmente usado dentro de las ciencias sociales. Raffino, M. E. (2020).
- Por último, se utilizó el método sistemático para ordenar y agrupar los temas principales del cuerpo de la investigación, realizando un desarrollo lógico de los temas en una secuencia que resultara coherente, coordinada y relacionada entre sí, brindando un cuerpo general de la investigación que se presenta como un todo articulado y refleja un análisis fácilmente comprensible. Sánchez Carlessi, Hugo., Reyes Romero, Carlos., & Mejía Sáenz, K. (2018).

Para las primeras fases de la investigación se utilizó, además, el método histórico, para revisar todos los conocimientos previos sobre los temas ordenados con anterioridad que sean relevantes para la investigación, contrastando diversas fuentes y datos que contribuyeron a la base científica legal del planteamiento hipotético realizado. En esta metodología se aplicaron diversas técnicas, como la revisión bibliográfica de fuentes directas (leyes, reglamentos, normativas, bibliotecas, etc.), además de consultas electrónicas vía internet.

## **F. Técnica de validación de la investigación**

Como técnica de validación para dicho trabajo de investigación se aplicó la técnica de triangulación de datos, la cual consiste en la implementación de diversas estrategias, así como la recopilación de datos a través de múltiples fuentes de información, cuyo objetivo es el de poder realizar un contraste entre la información obtenida y el punto de investigación Aguilar, S.& Barroso, J (2015). Para otros autores como Benavides y Gómez-Restrepo (2005) esta técnica se basa en la ejecución de dos procesos cuyos son la verificación y comparación de la base de datos en diferentes momentos de la investigación implementando diversos métodos. Cabe destacar que la técnica de la triangulación de datos puede comprenderse como la integración de perspectivas distintas lo que permite que el proceso de investigación cuente con más precisión y profundidad dándole soporte y validez a la investigación en su proceso Charres, Villalaz y Martínez (2018).

## G. Fases de la investigación

Para la consecución del presente trabajo de investigación, se combinarán una serie de métodos y técnicas de trabajo, de acuerdo con cada una de las fases o etapas del proceso investigativo, de tal forma que se apoye un sistema complementario de los mismos, donde cada método y técnica sea un auxiliar útil en la investigación.

1. Revisión de fuentes y referencias, preparación del trabajo de Tesis.
2. Revisión del contexto y su representación en cada capítulo.
3. Compilación, revisión y selección de la literatura a utilizar.
4. Análisis crítico sobre la base documental y procesamiento de documentos.
5. Análisis, discusión, conclusiones y recomendaciones.
6. Elaboración del documento final de Tesis.
7. Elaboración de correcciones.
8. Presentación final del trabajo de Tesis.

## H. Temporalidad

La investigación se realizó durante el segundo ciclo del año 2021, entre los meses de julio a octubre. A continuación, se detallan las actividades realizadas durante ese período:

Tabla No. 8

Actividades del proceso de investigación

ACTIVIDAD	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4			
	Julio 2021				Agosto 2021				Septiembre 2021				Octubre 2021			
Número de semana	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Primera revisión de lecturas para realización del protocolo.																
Citas con la asesora para el debate del tema y los contenidos elegidos.																
Realización del protocolo.																
Entrega del protocolo.																

ACTIVIDAD	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4			
	Julio 2021				Agosto. 2021				Septiembre. 2021				Octubre. 2021			
Revisión del protocolo																
Revisión de fuentes y referencias, preparación del trabajo de Tesis																
Revisión del contexto y su representación en cada capítulo.																
Compilación, revisión y selección de la literatura a utilizar.																
Análisis y procesamiento de documentos.																
Análisis, discusión, conclusiones y recomendaciones																
Elaboración del documento final de Tesis																
Presentación final del trabajo de Tesis																

## VIII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Es innegable que el juego es un elemento que conforma esencialmente el núcleo de desarrollo de las especies superiores de vertebrados, entre las cuales destacan las aves y los mamíferos (Burghard 2005), en este último orden se incluyen los seres humanos. Como se ha podido apreciar, el juego constituye un rasgo natural e innato de estas especies animales. El juego representa un factor realmente significativo para la supervivencia, la adaptación y la evolución. Diversos autores entre biólogos, psicólogos, etólogos y naturalistas han provisto una diversidad de investigaciones en torno a los conceptos del juego, a su manifestación en las distintas especies y el desempeño que dicha actividad representa para las formas naturales, sobre todo la adquisición cognitiva en las especies superiores. No es de extrañar que el juego represente, para el ser humano, uno de esos elementos indispensables, que pueden caracterizarse particularmente para nuestra especie por rasgos que son únicos del hombre, y que hacen una diferencia comparativa con esta misma actividad de juego en otras especies.

Sobre todo, autores como Bateson (2014) hacen una distinción entre el juego lúdico de los animales y del ser humano, diferenciado sobre todo por rasgos propios de la especie humana como el desarrollo del lenguaje, la autoconciencia y el reconocimiento y la previsión de las acciones que otro semejante pueda tener en el mismo juego. Vygotsky (1978) establece por ejemplo que, aunque un primate superior no humano puede aprender mucho a través del entrenamiento diario y del uso de sus habilidades mecánicas, no es posible hacerle más inteligente, porque los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término. El aprendizaje humano presupone necesariamente una naturaleza social específica y un proceso de crecimiento intelectual.

Respecto al enfoque específico del juego desde el desarrollo psicológico y pedagógico, su reconocimiento es latente como elemento indispensable en la formación de la personalidad para poder enfrentar la vida adulta, así como un medio significativo para la adquisición de conocimientos, tanto en sentido académico como en sentido cotidiano. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX la conducta del juego ha sido estudiada de manera intensa por personalidades en ambos campos, Freud (1920) lo aborda desde el psicoanálisis estableciendo que el juego es un modo de expresión de deseos insatisfechos, con la correspondiente potencialidad de ser aprovechado por el infante como una forma de adquisición de nuevas formas conductuales futuras. Lacan, 1987 también habla del juego dentro de los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis y lo plantea como la posibilidad del infante para distanciarse de la exigencia y de la obligación de ser. Otros autores prolíficos en el tema son Huizinga y Vygotsky, el primero desde el punto de vista político y sociológico y el segundo desde el punto de vista psicológico, pero con el involucramiento pedagógico.

Las investigaciones fueron activas en el tema hasta la primera mitad del siglo XX. Durante la segunda mitad de este siglo las teorías pedagógicas parecieron hacer caso omiso de los importantes avances del periodo anterior y se distanciaron radicalmente las metodologías educativas en la utilización del juego como herramienta de formación, pasando a desarrollarse los métodos casi exclusivamente relacionados a conceptos formalistas. Piaget, y todas las corrientes Piagetianas plantean sus teorías de una manera lineal, mientras que el desarrollo ha demostrado ser bidireccional, Piaget en 1950, formuló que el desarrollo de los infantes ocurría en diferentes dominios temporales, este no parece ser el caso, ya que se ha demostrado que los bebés tienen

aunque sea una idea vaga de la existencia de un objeto antes del desarrollo de la etapa sensoriomotora, lo cual se debe en parte a la integración sensorial que tienen los seres humanos en las primeras semanas de vida, por lo que es en este tiempo que se da la permanencia del objeto en la psique del infante y no en el cuarto mes de desarrollo como alguna vez planteó Piaget (Broderick and Blewitt, 2009). A pesar de todas las evidencias que se contraponen a las ideas tradicionales, sobre todo a muchas de las inferencias de Piaget sobre el desarrollo cognitivo de la primera infancia, algunas de estas ideas han sido validadas por la investigación moderna y por tanto son aplicadas en los modelos educativos actuales.

No es sino hasta el siglo XXI que algunas de las teorías más relevantes, en torno al juego como elemento de formación de aprendizaje, han vuelto a tomar relevancia. Este es el caso sobre todo de las teorías de Vygotsky que, con las reservas del caso, corrigiendo alguno de sus puntos equivocados e incluyendo una combinación de conceptos más modernos y de explicaciones tecnológicas, están siendo investigadas aun por otros autores. Como es el ejemplo de Ferhot y Lecusay (2010) que utilizan el concepto de **zona de desarrollo próximo** de Vygotsky, pero le agregan el desarrollo del diálogo socrático como complemento al método utilizado por Vygotsky. Marilyn Flear 2009 utiliza otros dos conceptos de Vygotsky, la combinación entre conocimiento académico y la percepción del conocimiento diario. Ella establece una relación dialéctica entre estos dos tipos de concepto, que denominan científicos y cotidianos, utilizando un programa de base donde el elemento esencial es la mediación de los profesores para que los niños puedan integrar ambos tipos de conocimiento.

Mónica Nilsson (2009) también habla de la combinación de la zona próxima de desarrollo de Vygotsky con otra técnica desarrollada por una educadora sueca, Gunilla Lindqvist que en 1995 desarrolló un método que denominó El Mundo Del Juego, Nilsson combina elementos de ambas teorías para crear una pedagogía del juego la cual se encuentra ya en prueba en diversas escuelas de nivel preescolar.

Otra aplicación importante y novedosa en estas teorías son la implementación de la tecnología en el desarrollo de estas teorías, autores como Pivec (2003), Muehrer *et al.* (2012), Devlin *et al.* (2014), DeDeo (2020), plantean el uso de técnicas de computación, juegos interactivos, juegos inteligentes, aspectos de juego con base en el aprendizaje y el uso de videojuegos utilizados en las aulas tanto en escuelas de preescolares como en escuelas secundarias.

Otro punto relevante en el trabajo lo constituyó la revisión de la correlación que existe entre el juego y el apego; teniendo en cuenta que el apego es uno de los comportamientos psicosociales más determinantes para la personalidad humana. Aunque el juego se manifiesta por primera vez en el recién nacido dentro de esta situación de apego, se pudo determinar que ambas conductas son diferenciadas y se desarrollan independientemente. Esto no quiere decir que ambas conductas no resulten vitales para la correcta formación y desarrollo del ser humano, de hecho, lo son, los diversos estudios evidencian que la falta de cualquiera de estas conductas en la vida del infante tiene resultados que pueden ser catastróficos para su existencia.

El apego resulta, sin embargo, como un elemento adicional que puede ayudar al desarrollo de las actividades lúdicas en el infante y, contribuye decididamente a la posibilidad de incrementar el juego como una herramienta para las formas de aprendizaje en la edad preescolar. Kerns y Barth (1995) en sus estudios pusieron de manifiesto que, aunque el apego y el juego no convergen

totalmente, tanto un buen desarrollo del apego como un buen desarrollo del juego físico entre padres e hijos, determinan una serie de situaciones de conducta de los niños en edad preescolar, tanto frente a maestros como compañeros, y sugieren que las actitudes de los infantes resultan modificadas, positiva o negativamente, tanto por los aspectos de apego como por el juego.

El patio es ese espacio dentro de una institución educativa el cual es designado usualmente para el juego y las actividades motoras y lúdicas. El patio, como cualquier otro espacio dentro de la escuela, juega un papel importante y fundamental para la formación educativa de los niños. Este es un espacio que permite un amplio desarrollo motor, cognitivo y socio afectivo; sin embargo, es importante que no limitemos el juego sólo a este espacio o solamente al momento de recreo de los niños, es importante que el juego se implemente de diversas formas y que este no solo sea libre sino que también dirigido para encaminar las destrezas y habilidades que van adquiriendo los niños. Es importante tener claro que el juego además de ser una actividad recreativa o una estrategia nace de lo espontáneo porque es una necesidad de las personas y pasa a ser un derecho. Todos tenemos derecho a jugar y no debemos ser limitados en algo que hace que nuestro desarrollo sea integral.

Respecto al enfoque basado en el juego dentro de las técnicas de formación aprendizaje, los resultados de diversos estudios han demostrado que el diseño de un entorno interactivo y sobre todo atractivo que utiliza un enfoque basado en el juego, ayuda a los estudiantes a aprender mientras se divierten, haciendo más efectiva la enseñanza y más fácil su asimilación. En este sentido, la motivación, que es necesaria en todo proceso de aprendizaje, es un elemento que puede ser observado tanto en el DUA como en el juego, por lo que la unión de ambos conceptos puede resultar sumamente beneficiosa en la mejora académica y en el desarrollo de los educandos.

A pesar de que está bien establecido que el juego representa una ventaja evolutiva y adaptativa en todas las especies animales, incluida la especie humana, todo apunta a que hemos dejado de aprovechar esa ventaja evolutiva y por alguna razón nuestros métodos de enseñanza-aprendizaje no han potencializado todos los elementos de la misma.

Aunque el juego es estudiado y mencionado en procesos de enseñanza-aprendizaje, los distintos niveles educativos parecen intentar desarrollarse al margen o en contra de los principios básicos que ya han sido establecidos como elementos del juego. El aprovechamiento del desarrollo simbólico, expresado sobre todo en las representaciones que el infante realiza en su actividad lúdica, son punto crucial para lograr el desarrollo y la inclusión de una serie de nociones y mecanismos que posibiliten, en el futuro, que el niño logre obtener un aprendizaje óptimo y más sencillo. Estos mecanismos funcionan de manera casi espontánea, una vez se logren aprovechar las condiciones específicas de la etapa de desarrollo del infante, donde el juego puede incidir decididamente en la forma y estructuración de su pensamiento y de la capacidad cognitiva que es capaz de alcanzar.

El juego cumple diversos e importantes roles en cada una de las etapas de la vida del ser humano, su integración y los desarrollos que se logran por medio de sus actividades son cruciales para la preparación de la vida adulta, para el desarrollo integral de cada individuo y de las experiencias que comparte con su entorno, incluso para el pleno desarrollo de esa vida adulta en convivencia, con la implementación de sus patrones de conducta ajustados social y moralmente a los entornos sociales que correspondan. Por lo tanto, el juego debe entenderse como una necesidad incuestionable para la vida humana.

Es posible concluir de esta manera, que el juego se constituye como una guía conductora de la formación de conductas variadas en un individuo, las cuales va a desarrollar a lo largo de su vida, no solo ante la adquisición de conocimiento académico, sino, además, y quizás más importante, ante las experiencias reales de la vida cotidiana. El juego resulta entonces un determinante para el éxito o el fracaso de la formación integral de un individuo y es clave, para los resultados que éste exprese hacia la sociedad. Un individuo carente de habilidades y destrezas en lo social, en lo comunicativo, en sus relaciones afectivas, en su control emocional o en su capacidad cognoscitiva, va a resultar sin duda alguna en un discapacitado funcional, para el mismo, para su entorno y para la sociedad en general.



## IX. CONCLUSIONES

1. El juego puede considerarse como un elemento indispensable para la vida, sobre todo para el correcto desarrollo de las funciones cognitivas, emocionales y sociales de los seres humanos. Su innegable valor en la supervivencia, adaptación y evolución de las especies lo coloca como un elemento natural y esencial para el aprendizaje de orden superior.
2. El juego además de ser un rasgo innato y natural de diversas especies animales y sobre todo de la especie humana, ha sido constituido como un derecho protegido para el desarrollo y bienestar de los individuos. El juego ha sido señalado en diversos instrumentos nacionales e internacionales como un derecho fundamental e indispensable, y como garantía de una mejor vida para el ser humano.
3. Diversos estudios han puesto de manifiesto el valor que tiene el juego en el aula escolar, en sus distintos niveles, sobre todo en la adquisición de conocimientos. Para el caso de los infantes en edad preescolar, el juego se constituye como el elemento principal de la formación y aprendizaje, y puede ser perfectamente aprovechado, no solo para la adquisición de conocimiento material sino también, para el desarrollo de conceptos más abstractos de difícil asimilación, los cuales pueden ser transmitidos a los niños de una manera más fácil y directa.
4. Aunque el juego y el apego son dos conceptos que se desarrollan de manera totalmente independiente y no necesitan relacionarse ni de forma incidental ni en sentido paralelo, sí son conceptos que pueden potenciarse sinérgicamente. Es decir, un correcto desarrollo del apego y un adecuado desarrollo del juego, pueden brindarle al individuo mayores y mejores herramientas para su desenvolvimiento y para enfrentar su devenir futuro.
5. Aunque en el pasado, psicólogos y educadores han demostrado el valor que tiene el juego en los procesos educativos, los modernos sistemas de educación han marginado el valor de este elemento y lo han dispuesto, solamente, como una forma de esparcimiento y distracción para el infante, no obstante sistemas como el DUA poseen rasgos contrastantes, donde el juego se inserta perfectamente, como elemento para el aprendizaje.

## **X. RECOMENDACIONES**

1. Con base en los resultados provistos por la presente investigación se recomienda que, tanto el sistema educativo nacional como las diversas instituciones que lo conforman, sean estas públicas o privadas, implementen el juego como una herramienta activa y efectiva dentro de los programas diarios de formación aprendizaje.
2. Se recomienda el involucramiento continuo y directo de los educadores en el plano formal del aula y en actividades lúdicas. Estas deberán potenciar una mejor calidad de aprendizaje y la adquisición de nuevo y variado conocimiento de modo informal. También deberán tener en cuenta el fortalecimiento de los lazos emocionales y sociales, mismos que potencien así, una mejora continua de las relaciones interpersonales entre niños y adultos.
3. Se recomienda el monitoreo continuo de manera robusta entre educadores, formadores, padres de familia y encargados de los niños en edad preescolar sobre los temas de desarrollo del juego, pero también del desarrollo del apego. Como se ha hecho notar en la investigación, aunque juego y apego se desarrollan de manera independiente, su combinación potencia mejores resultados en la formación integral del ser humano, he ahí la importancia de vigilar que ambos se desarrollen adecuadamente.
4. Se recomienda profundizar en la investigación del juego como una moderna herramienta educativa, dados los pocos contenidos de investigación en este tema a nivel nacional y latinoamericano. Tomando como base que es posible establecer las diversas facetas en que el juego puede impactar en la formación cognitiva, emocional y social en los niños en la primera infancia, resulta clave su consideración para el futuro del desarrollo integral de todo individuo.

## XI. REFERENCIAS

- Alexy, R. (2003). La fundamentación de los derechos humanos en Carlos S. Nino. *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, No. 26, 173-201. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10072/1/doxa26\\_10.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10072/1/doxa26_10.pdf)
- Aguilar, S.& Barroso, J (2015) Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*. N° 47 Julio 2015. ISSN: 1133-8482. e-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Anderson-McNamee, J. K., and, Bailey, S. J., (2010) *The Importance of Play in Early Childhood Development, A Self- Learning Resource From MSU Extension*. Mont Guide MT201003HR 4/10, April/2010. The U.S. Department of Agriculture (USDA), Montana State University and Montana State University Extension <https://www.tulsaeducare.org/wp-content/uploads/2012/01/Educare-Content-G-Articles-Importance-of-Play-Article.pdf>
- Andrée, M., Lager-Nyqvist, A. M. (2013). Spontaneous play and imagination in everyday science classroom practice. *Res. Sic. Educ.*, 43, 1735-1750. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9333-y>
- Archard, D. (2014). Children's Rights. Stanford: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/rights-children/>
- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño: hacia un abordaje desacralizador. *Kairos, Revista de temas sociales*, 16(29), 19-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4347837.pdf>
- Bateson, P. (2014). Play, playfulness, creativity and innovation. *Animal Behavior and Cognition*, 1(2), 99-112. [https://www.animalbehaviorandcognition.org/uploads/journals/2/02.Bateson\\_Final.pdf](https://www.animalbehaviorandcognition.org/uploads/journals/2/02.Bateson_Final.pdf)
- Bateson, P. (2011). *Theories of play*. Pp. 41-47. In: Pellegrini, A. D. (Ed.) (2011), *The Oxford handbook of the development of play*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bekoff, M. (1972). The development of social interaction, play, and metacommunication in mammals: an ethological perspective. *Quarterly Review of Biology*, 47(4), 412-434. [https://www.wellbeingintlstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=acwp\\_ena](https://www.wellbeingintlstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=acwp_ena)
- Bekoff, M. (1984). Social play behavior. *Bioscience*, 34(4), 228-233. [https://www.wellbeingintlstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=acwp\\_ena](https://www.wellbeingintlstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=acwp_ena)
- Bekoff, M., and, Byers, J. A. (Eds.). (1998). *Animal play evolutionary, comparative, and ecological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge, UK.

- Benque, L. (2020). *Artículo 31: La necesidad del juego en la vida del niño*. *Humanium*.  
<https://www.humanium.org/es/articulo-31-la-necesidad-del-juego-en-la-vida-del-nino/>
- Benavides, Mayumi Okuda, and, Gómez-Restrepo, Carlos (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. *rev.colomb.psiquiater*. [online]. 2005, vol.34, n.1 [cited 2021-10-25], pp.118-124. Available from:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&nrm=iso). ISSN 0034-7450.
- Block, W. E., Smith, E. & Reel, J. (2014). The natural rights of children. *International Journal of Health Policy and Management*, 2 (2), pp. 85-89.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3952542/>
- Bonneaud, C., Mazuc, J., Gonzalez, G., Haussy, C., Chastel, O., Faivre, B., and, Sorci, G. (2003). Assessing the cost of mounting an immune response. *The American Naturalist*, 161(3), 367-379. <https://www.cebc.cnrs.fr/wp-content/uploads/publipdf/2003/BAN161.pdf>
- Bretherton, I. (2009). *The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth*. Pp. 45-84. In: Goldberg, S, Muir, R., and, Kerr, J. (2009). *Attachment Theory. Social, developmental, and clinical perspectives*. New York: Routledge.
- Broderick, P. C., & Blewitt, P. (2010). *The life span: human development for helping professionals*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.  
<https://cloudmega.ml/?books5&k=0137152477&b=books&d=21-04-19&l=VisitedAll&fsig=ceaa16e&dm=YXJjbWF4YXJjaGl0ZWV0LmNvbQ==>
- Brown, N. O. (1959). *Life against death*. Middleton: Wesleyan University Press.  
<https://sites.google.com/a/hj.books-now.com/en462/9780819561442-30smutdiaGEagri91>
- Burghardt, G. M. (1998). *The evolutionary origins of play revisited: lessons from turtles*. Pp. 1-26. En: Bekoff, M., and, Byers, J. A. (Eds.). (1998). *Animal play evolutionary, comparative, and ecological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Castro Gutiérrez, G. P. (2011). *Derechos humanos, niñez y juventud*. Guatemala: Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos (COPREDEH). <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r29522.pdf>
- Callois, R. (1986) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Traducción de Jorge Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica.  
<https://bibliodiarq.files.wordpress.com/2014/11/caillois-r-los-juegos-y-los-hombres.pdf>

- Castillejo Brull, J. L., Sarramona López, J., & Vázquez Gómez, G. (1988). Pedagogía laboral. *Revista Española De Pedagogía*, (161), 421-440. <https://www.mendeley.com/catalogue/49c8acb4-e8f3-3aaf-92da-1b1a21d34eb1/>
- Castillejo, J. L., et. al. (1989). “El Currículo en la escuela infantil – diseño, realización y control”, Madrid, España: Santillana.
- Castronova, E. (2004). The right to play. *NYLS Law Review*, 49 (1), 185-210. [https://digitalcommons.nyls.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1313&context=nyls\\_law\\_review](https://digitalcommons.nyls.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1313&context=nyls_law_review)
- Cenni, C., Casarrubea, M., Gunst, N., Vasey, P. L., Pellis, S. M., Wandia, I. N., and, Lea J-B. (2021). Inferring functional patterns of tool use behavior from the temporal structure of object play sequences in a non-human primate species. *Physiology & Behavior*, 238, 113498. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0031938420302523>
- Chacón, P. (2008) El Juego Didáctico como Estrategia de Enseñanza Aprendizaje. *Revista Nueva Aula Abierta* 5 (16).
- Charres, Villalaz y Martínez (2018), *Triangulation: A suitable tool for research in administrative and accounting sciences*. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/221/2211026002/html/>
- Cordoni, G., and, Palagi, E. (2011). Ontogenetic Trajectories of Chimpanzee Social Play: Similarities with Humans. *PLoS ONE*, 6(11), e27344. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0027344>. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0027344>
- COPREDEH. (2011). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Versión comentada*. Guatemala: Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en materia de Derechos Humanos. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/28143.pdf>
- Cronin, K. (2011). What about Children’s Rights? *The Furrow*, 62 (7/8), 387-393. <https://www.jstor.org/stable/23046489>
- Csikszentmihalyi M. (2014) *Play and Intrinsic Rewards*. Pp. 135-153. In: *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. New York: Springer. [wiki.iad.zhdk.ch/wiki/download/attachments/65110065/Play%20and%20Intrinsic%20Rewards.pdf?version=1&modificationDate=1509117752529&cacheVersion=1&api=v2](http://wiki.iad.zhdk.ch/wiki/download/attachments/65110065/Play%20and%20Intrinsic%20Rewards.pdf?version=1&modificationDate=1509117752529&cacheVersion=1&api=v2)
- Dávila Balsera, P., y, Naya Garmendía, L. M. (2006). La evolución de los derechos de la infancia: Una visión internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683188>
- DeDeo, S. (2020) *When science is a game*. Pittsburg: Carnegie Mellon University, Department of social and decision science. <https://arxiv.org/pdf/2006.05994.pdf>

- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educar, Curitiba*, 30, 45-64. <https://www.scielo.br/j/er/a/5sCLcRz3DnqN6ZsTGSr56fg/?format=pdf&lang=es>
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano. Octava Edición*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores. [https://www.academia.edu/40885453/El\\_Desarrollo\\_Humano\\_Juan\\_Delval](https://www.academia.edu/40885453/El_Desarrollo_Humano_Juan_Delval)
- Devlin, S., Cowling, P. I., >Kudenko, D., Goumagiast, N., Nucciareli, A., Cabras, I., Fernandes, K. J., and Li, F. (2014). Game intelligence. *IEEE Conference on Computational Intelligence and Games, 1-8*. [http://storage.kghost.de/cig\\_proc/aux/paper\\_103.pdf](http://storage.kghost.de/cig_proc/aux/paper_103.pdf)
- Drea, C. M., Hawk, J. E., & Glickman, S. E. (1996). Aggression decreases as play emerges in infant spotted hyenas: preparation for joining the clan. *Anim. Behav.*, 51(6), 1323-1336.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego. Traducción de Venancio Uribes*. Madrid, España: VISOR LIBROS. <https://toaz.info/doc-viewer>
- Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 1-11. [http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2005\\_03.dir/att-0132/01-2.\\_Development\\_as\\_breaking....pdf](http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2005_03.dir/att-0132/01-2._Development_as_breaking....pdf)
- Ernst, A. (2000). *Look again. Documentation and communication through audio-visual media. Pp. 38-42. Early Childhood Matters, 96*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer
- Fagen, R. (1974). Selective and evolutionary aspects of animal play. *The American Naturalist*, 108(964), 850-858. <https://www.jstor.org/stable/2459614>
- Fagen, R. M. (1981). *Animal play behavior*. New York: Oxford University Press.
- Fagen, R., and Fagen, J. (2004). Juvenile survival and benefits of play behaviour in brown bears, *Ursus arctos*. *Evolutionary Ecology Research*, 6, 89-102. [https://www.researchgate.net/profile/Robert\\_Fagen/publication/266456452\\_Juvenile\\_survival\\_and\\_benefits\\_of\\_play\\_behaviour\\_in\\_brown\\_bears\\_Ursus\\_arctos/links/54c7d4400cf22d626a373f56/Juvenile-survival-and-benefits-of-play-behaviour-in-brown-bears-Ursus-arctos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Robert_Fagen/publication/266456452_Juvenile_survival_and_benefits_of_play_behaviour_in_brown_bears_Ursus_arctos/links/54c7d4400cf22d626a373f56/Juvenile-survival-and-benefits-of-play-behaviour-in-brown-bears-Ursus-arctos.pdf)
- Fanlo Cortés, I. (2011). “Viejos” y “nuevos” derechos del niño. Un enfoque teórico. *Revista de Derecho Privado*, 20, 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/4175/417537594003.pdf>
- Fleer, M. (2009). Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs. *Research in Science Education*, 39, 281-306. [https://www.researchgate.net/profile/Marilyn-Fleer/publication/225693640\\_Understanding\\_the\\_Dialectical\\_Relations\\_Between\\_Everyday\\_Concepts\\_and\\_Scientific\\_Concepts\\_Within\\_Play-Based\\_Programs/links/00463525ce317a1eb8000000/Understanding-the-Dialectical-Relations-Between-Everyday-Concepts-and-Scientific-Concepts-Within-Play-Based-Programs.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marilyn-Fleer/publication/225693640_Understanding_the_Dialectical_Relations_Between_Everyday_Concepts_and_Scientific_Concepts_Within_Play-Based_Programs/links/00463525ce317a1eb8000000/Understanding-the-Dialectical-Relations-Between-Everyday-Concepts-and-Scientific-Concepts-Within-Play-Based-Programs.pdf)

- Flesler, A. (2011). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós. <https://pdfcookie.com/download/el-nio-en-analisis-y-el-lugar-de-los-padres-alba-flesler-o2npj6x9wnv4>
- Ferholt, B., and Lecusay, R. (2010). Adult and child development in the zone of proximal development: Socratic dialogue in a playworld. *Mind, Culture and Activity*, 17(1), 59-83.
- Gallardo López, J., y, Gallardo Vásquez, P. (2018). Teoría sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. Aportaciones Arbitradas, Revista Educativa Hekademos, 11(24), 41-51. <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/6786/hekademos%2018.pdf?sequence=1>
- Galvis Ortiz, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 587-619. <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/download/186/82>
- Geist, V. (1978). *Life Strategies, Human Evolution, Environmental Design: Toward a Biological Theory of Health*. New York: Springer-Verlag.
- Gervais, M., and Wilson, D. S. 2005: The evolution of laughter and humour: a synthetic approach. *The Quarterly Review of Biology* 80 (4), 395-430. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/498281>
- Gillett-Swan, J., and, Sargeant, J. (2018). Assuring children´s human right to freedom of opinion and expression in education. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(1), 120-127. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17549507.2018.1385852>
- Gómez Mendoza, M. A., y, Alzate Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77330034004.pdf>
- González Contró, M. (2008). *Derechos humanos de los niños: Una propuesta de fundamentación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Serie Doctrina Jurídica No. 425. <https://doctrina.vlex.com.mx/vid/propuesta-oacute-aacute-80740438>
- González Contró, M. (2009a). Los derechos de las niñas y los niños a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Isonomía*, 31, 9-20. <http://www.scielo.org.mx/pdf/is/n31/n31a2.pdf>
- González Contró, M. (2009b). El derecho al juego como test-case de los derechos del niño y adolescente. *ISONOMÍA*, 31, 47-72. <http://www.scielo.org.mx/pdf/is/n31/n31a4.pdf>
- González Contró, M., Padrón Innamorato, M., Márquez Gómez, D., Arroyo Casanova, R., y, Melgar Manzanilla, P. (2012). *Propuesta teórico-metodológica para la armonización legislativa desde el enfoque de derechos de niñas, niños y adolescentes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Sistema Nacional para el Desarrollo integral de la Familia. <https://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/12098>

- González Contró, M., y, Compte Nunes, G. (2013). La política es cosa de juego. *Rayuela, Revista Iberoamericana*, 8, 133-141. [https://www.researchgate.net/publication/268515923\\_La\\_politica\\_es\\_cosa\\_de\\_juego/link/546e6d2c0cf2bc99c215565a/download](https://www.researchgate.net/publication/268515923_La_politica_es_cosa_de_juego/link/546e6d2c0cf2bc99c215565a/download)
- González Moreno, C. X., Solovieva, Y., y, Quintanar Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79930906008.pdf>
- Griffin, P., and, Cole, M. (1984). *Current activity for the future: The Zo-ped. Pp. 45-64. In B. Rogoff, B. and, Wertsch, J. (Eds.). Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/cd.23219842306>
- Há, T. A. (2020). Pretend play and early language development-relationships and impacts: A comprehensive literature review. *Journal of Education*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022057420966761#>
- Hannust, T., &, Kikas, E. (2007). Children's knowledge of astronomy and its change in the course of learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 89 –104. [https://www.academia.edu/15377048/Childrens\\_knowledge\\_of\\_astronomy\\_and\\_its\\_change\\_in\\_the\\_course\\_of\\_learning](https://www.academia.edu/15377048/Childrens_knowledge_of_astronomy_and_its_change_in_the_course_of_learning)
- Harlow, H. F., Dodsworth, R. O., & Harlow, M. K. (1965). Total social isolation in monkeys. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 54(1), 90-97. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC285801/pdf/pnas00159-0105.pdf>
- Hausberger, M., Fureix, C., Bourjade, M., Wessel-Robert, S., & Richard-Yris, M.-A. (2012). On the significance of adult play: What does social play tell us about adult horse welfare? *Naturwissenschaften*, 99, 291-302.
- Hedegaard, M., and, Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning: A cultural-historical approach*. Denmark: Aarhus University Press. <https://samples.pubhub.dk/9788779348837.pdf>
- Held, S. D. E., and, Spinka, M. (2011). Animal play and animal welfare. *Animal Behaviour*, 81, 891-899. [https://www.researchgate.net/publication/236944493\\_Animal\\_Play\\_and\\_Animal\\_Welfare/link/5aaee14ba6fdcc1bc0bc763c/download](https://www.researchgate.net/publication/236944493_Animal_Play_and_Animal_Welfare/link/5aaee14ba6fdcc1bc0bc763c/download)
- Hierro Sánchez-Pescador, L. L. (1991). ¿Tienen los niños derechos?: Comentario a la Convención sobre los Derechos del Niño. *Revista de educación*, 294, 221-233. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a8f13233-19dc-4d6b-8dce-233874f8e834/re29411-pdf.pdf>



- Hublin, J. (2009): The Prehistory of Compassion. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106(16), 6429–6430. <https://www.pnas.org/content/pnas/106/16/6429.full.pdf>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial/Emecé Editores.
- Jaramillo Mejía, R., Machuca Rangel, V. R., y Martínez Sanchez, H. (2004). *Ventana abierta a la experiencia del arte y el juego. Ambiente de aprendizaje en la escuela*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ebrahim H. B., Zaragoza Scherman, A., Reunamo, J., & Hamre, B. K. (2019) *Facilitación del juego: la ciencia detrás del arte de involucrar a niños pequeños (reporte técnico)*. The LEGO Foundation, DK. Este reporte técnico fue publicado en 2019 y fue autorizado bajo la licencia genérica de Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). <https://www.legofoundation.com/media/2656/facilitacion-del-juego-2019.pdf>
- Kahlenberg, S. M., & Wrangham, R. W. (2010). Sex differences in chimpanzees' use of sticks as play objects resemble those of children. *Current Biology*, 20, 1067-1068. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960982210014491>
- Kerns, K. A., & Barth, J. M. (1995). Attachment and Play: Convergence. Across Components of Parent-Child Relationships and their Relations to Peer Competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(2), 243–260. <https://doi.org/10.1177/0265407595122006>
- Lacan, J. (1987). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 11, "los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi6mYbTIPjyAhUNTDABHaLnBWgQFnoECAIQAAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.bibliopsi.org%2Fdocs%2Flacan%2FSeminario-11-Los-Cuatro-Conceptos-Fundamentales-Del-Psicoanalisis-Paidos-BN.pdf&usq=AOvVaw0KoiR7Wp9vWEiAaskK7vCu>
- Leontiev, A. N. (2000). *Conferencias sobre psicología general*. Moscú: Sentido.
- Lester, S., y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57S*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer. [http://www.de0a18.net/pdf/doc\\_drets\\_5\\_elderecho.pdf](http://www.de0a18.net/pdf/doc_drets_5_elderecho.pdf)
- Linaza, J, y Maldonado, A. (1987). Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño. Barcelona, España: Anthropos. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=upUTmkcsj3wC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Linaza,+J,+y,+Maldonado,+A.+\(1987\).+Los+juegos+y+el+deporte+influyen+en+el+desarrollo+psicol%C3%B3gico+del+ni%C3%B1o.+Barcelona:+Anthropos.&ots=birPn30BK&sig=p-y786pWDGJMSDJTAWSJJCcS698#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=upUTmkcsj3wC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Linaza,+J,+y,+Maldonado,+A.+(1987).+Los+juegos+y+el+deporte+influyen+en+el+desarrollo+psicol%C3%B3gico+del+ni%C3%B1o.+Barcelona:+Anthropos.&ots=birPn30BK&sig=p-y786pWDGJMSDJTAWSJJCcS698#v=onepage&q&f=false)

- Liu, M., Rosenblum, J. A., Horton, L., & Kang, J. (2014). Designing science learning with game-based approaches. *Computers in the Schools*, 31(1-2), 84-102. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07380569.2014.879776>
- López Araujo, J. G., Pozo Potosí, A. E., Boderó Aguayo, Y. C., y, Lóor Aguayo, N. J. (2020). El juego en el desarrollo intelectual. *Universidad, Ciencia y Tecnología, Numero Especial No. 01*, 97-106. <https://www.uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/321/577>
- López Galicia, M. A. (2016). *Una mirada a los derechos de las niñas y los niños: su resignificación*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos CNDH. [http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas-CTDH-Derechos-Ninas-Ninos\\_1.pdf](http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas-CTDH-Derechos-Ninas-Ninos_1.pdf)
- Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 67-79. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a04.pdf>
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 233-249. <http://ludoteques.cat/mm/file/Jugar%20una%20necesidad%20y%20un%20derecho.pdf>
- Manning, A., & Dawkins, M. S. (2012). *An introduction to animal behaviour, 6th edition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Consultado den línea en [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=b3khAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Manning,+A.,+%26+Dawkins,+M.+S.+\(2012\).+An+introduction+to+animal+behaviour,+6th+edition.&ots=LbQ71ZgIsG&sig=yD88BeQZpmZ\\_Jb9They7mHRJtko#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=b3khAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Manning,+A.,+%26+Dawkins,+M.+S.+(2012).+An+introduction+to+animal+behaviour,+6th+edition.&ots=LbQ71ZgIsG&sig=yD88BeQZpmZ_Jb9They7mHRJtko#v=onepage&q&f=false)
- McDonnell, S. M., and, Poulin, A. (2002). Equid play ethogram. *Applied Animal Behaviour Science*, 78, 263-290. <http://cricket.biol.sc.edu/papers/horses/Equid%20Play%20Ethogram.pdf>
- Melo Herrera, M. P., y, Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14 (66), 41-63. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a4.pdf>
- Mikulincer, M., and, Shaver, P. (2005). Attachment theory and emotions in close personal relationships: exploring the attachment theory dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*, 12, 149-168. <https://www.emcleaders.com/wp-content/uploads/2017/09/Attachment-Theory-and-Emotions-in-Close-Relationships.pdf>
- Muehrer, R., Jenson, J., Friedberg, J., and Husain, N. (2012). Challenges and opportunities: using a science-based video game in secondary school settings. *Cult. Stud. Of Sci. Educ.*, 7, 783-805.

- Mullen M. (2014). Getting serious about the human right to play. *Asia Pacific Journal of Sport and Social Science*, 3(2), 130-142. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21640599.2014.941715?journalCode=rass20>
- Nielsen, M. (2012). Imitation, Pretend Play, and Childhood: Essential Elements in the Evolution of human Culture. *Journal of Comparative Psychology*, 126(2), 170-181. <https://psycnet.apa.org/record/2011-18196-001>
- Nilsson, M. E. (2009). Creative pedagogy of play. The work of Gunilla Lindqvist. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 1- 22. [https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2017/04/Creative\\_Pedagogy\\_of\\_Play.pdf](https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2017/04/Creative_Pedagogy_of_Play.pdf)
- Nino, C. S. (1989). *Ética y derechos humanos: Un ensayo de fundamentación*. 2da. Edición. *Filosofía y Derecho* 15. Barcelona, España: Astrea. <http://arquimedes.adv.br/livros100/Etica%20y%20derechos%20humanos%20-%20Carlos%20Santiago%20Nino.pdf>
- ONU. (2013). *Observación general No. 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Aprobada por el Comité en su 62° período de sesiones (14 de enero a 1 de febrero de 2013). Comité de los Derechos del Niño. Naciones Unidas CRC/C/GC/17. <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=51ef9bf14>
- ONUDC. (2021). *La ciencia del juego*. Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito -ONUDC-. <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/the-science-of-play.html>
- Oli, M. K., and, Dobson, F. S. (2003). The relative importance of life-history variables to population growth rate in mammals: Cole's prediction revisited. *The American Naturalist*, 161(3), 422-440. [https://www.researchgate.net/profile/Frederick-Dobson/publication/10801799\\_The\\_Relative\\_Importance\\_of\\_Life-History\\_Variables\\_to\\_Population\\_Growth\\_Rate\\_in\\_Mammals\\_Cole%27s\\_Prediction\\_Revisited/links/0fcfd509261a0202ae000000/The-Relative-Importance-of-Life-History-Variables-to-Population-Growth-Rate-in-Mammals-Coles-Prediction-Revisited.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Frederick-Dobson/publication/10801799_The_Relative_Importance_of_Life-History_Variables_to_Population_Growth_Rate_in_Mammals_Cole%27s_Prediction_Revisited/links/0fcfd509261a0202ae000000/The-Relative-Importance-of-Life-History-Variables-to-Population-Growth-Rate-in-Mammals-Coles-Prediction-Revisited.pdf)
- Palacios, J., Castañeda, E. (2021) *La primera infancia (0-6 años) y su futuro, la colección metas educativas*. Fundación Santillana, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) C/Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España
- Pasteris, E. (2018). *El lugar de la mirada en el juego con niños. Articulaciones posibles entre psicoanálisis y el campo del teatro*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXV Jornadas de Investigación, XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-122/508.pdf>

- Pecci Garrido, Ma.C., Herrero Olaizola, T., López García, M., y, Mozos Pernias, A. (2010). El juego infantil y su metodología. Grado superior. España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., and, Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261-276. <http://ellisinwonderland.nl/wordpress/site/wp-content/uploads/2017/05/playevolution.pdf>
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pivec, M., Dziabenko, O., and, Schinnerl, I. (2003). Aspects of game-based learning. *Proceedings of I-KNOW '03, Graz, Austria*, 216-225 [https://www.academia.edu/2376082/Aspects\\_of\\_game\\_based\\_learning?auto=citations&from=cover\\_page](https://www.academia.edu/2376082/Aspects_of_game_based_learning?auto=citations&from=cover_page)
- Poirier, F. E., and, Smith, E. O. (1974). Socializing functions of primate play. *American Zoologist*, 14 (1), 275-287. <https://academic.oup.com/icb/article/14/1/275/2066761?login=true>
- Power, T. G. (2010). Understanding children's worlds: Children and play. Peter K. Smith. *American Journal of Play*, 262-264. <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/3-2-book-review-1.pdf>
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pramling Samuelsson, I., and. Pramling, N. (2014). *Children's play and learning and developmental pedagogy*. Pp. 169-179. In: Brooker, E., Blaise, M., and, Edwards, S. (Eds.). (2014). *The SAGE handbook of play and learning in early childhood*. London: SAGE Publications.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsoon, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313830802497265>
- Pruitt, J. N., Burghardt, G. M., & Riechert, S. E. (2012). Non-conceptive sexual behavior in spiders: A form of play associated with body condition, personality type, and male intrasexual selection. *Ethology*, 118(1), 33-40. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1439-0310.2011.01980.x>
- Rangel Romero, X. G. (2018). La niñez y su evolución en la historia. *Revista Alter, Enfoques Críticos*, 9(18), 63-75. <https://static1.squarespace.com/static/552c00efe4b0cdec4ea42d9f/t/5d5ee61683c3610001fb20dc/1566500375312/ALTER18-4.pdf>

- Ravanis, K., Koliopoulos, D. & Hadzigeorgiou, Y. (2004). What factors does friction depend on? A socio-cognitive teaching intervention with young children. *International Journal of Science Education*, 26(8), 997–1007. [https://www.researchgate.net/publication/233085061\\_Ravanis\\_K\\_Koliopoulos\\_D\\_Hadzigeorgiou\\_Y\\_2004\\_What\\_factors\\_does\\_friction\\_depend\\_on\\_A\\_socio-cognitive\\_teaching\\_intervention\\_with\\_young\\_children\\_International\\_Journal\\_of\\_Science\\_Education\\_268\\_997-1007/link/59966b0ba6fdcc35c6bff582/download](https://www.researchgate.net/publication/233085061_Ravanis_K_Koliopoulos_D_Hadzigeorgiou_Y_2004_What_factors_does_friction_depend_on_A_socio-cognitive_teaching_intervention_with_young_children_International_Journal_of_Science_Education_268_997-1007/link/59966b0ba6fdcc35c6bff582/download)
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice. Revised Edition*. Casmbridge, Massachusetts, United States of America: The Belknap Press of Harvard University Press. [https://www.consiglio.regione.campania.it/cms/CM\\_PORTALE\\_CRC/servlet/Docs?dir=docs\\_biblio&file=BiblioContenuto\\_3641.pdf](https://www.consiglio.regione.campania.it/cms/CM_PORTALE_CRC/servlet/Docs?dir=docs_biblio&file=BiblioContenuto_3641.pdf)
- Rea-Granados, S. A. (2016). Evolución del derecho internacional sobre la infancia, *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 29, 147-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/ilrdi/n29/1692-8156-ilrdi-29-00147.pdf>
- Restrepo, N. (2018). Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de Introducción. *Revista Senderos Pedagógicos*, 39–56. <https://www.mendeley.com/catalogue/b26a5207-49d6-3342-8830-40014c6d3295/>
- Rivas, S. (2014). Infancia: entre la protección y la administración. Reflexiones en torno a las concepciones de la política de infancia desde la perspectiva de derecho. *Margen*, 73, 1-9. <http://www.margen.org/suscri/margen73/silvinarivas.pdf>
- Sanchez, M. M., McCormack, K. M., Howell, B. R. (2015). Social buffering of stress responses in nonhuman primates: Maternal regulation of the development of emotional regulatory brain circuits. *Soc. Neurosci.*;10(5): 512-526. doi: 10.1080/17470919.2015.1087426. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4618704/pdf/nihms721587.pdf>
- Spijkerman, R. P., van Hooff, J. A. R. A. M., Dieneske, H., & Jens, W. (1997). Differences in Subadult Behaviors of Chimpanzees Living in Peer Groups and in a Family Group. *International Journal of Primatology* 18, 439–454. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026342602018>
- Spikins, P., Hitchens, G., Needham, A., and, Rutherford, H. (2014). The cradle of thought: Growth, learning, play and attachment in Neanderthal. *Oxford Journal of Archeology*, 33(2), 111-134. [https://eprints.whiterose.ac.uk/83027/1/NeanderthalChildhood\\_ENDTARGETOA\\_Images\\_sml.pdf](https://eprints.whiterose.ac.uk/83027/1/NeanderthalChildhood_ENDTARGETOA_Images_sml.pdf)
- Spikins, P. A., Rutherford, H. E., and, Needham, A. P. (2010): From Hominity to Humanity: Compassion from the Earliest Archaics to Modern Humans. *Time and Mind - The journal of archaeology consciousness and culture*, 3(3), 303-326. [https://eprints.whiterose.ac.uk/129887/1/The\\_Prehistory\\_of\\_Compassion\\_OA\\_Images.pdf](https://eprints.whiterose.ac.uk/129887/1/The_Prehistory_of_Compassion_OA_Images.pdf)

- Spinka, M., Newberry, R. C. and Bekoff, M. (2001). Mammalian play: training for the unexpected. *Quarterly Review of Biology*, 76(2), 141-168. [https://www.wellbeingintlstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=acwp\\_ena](https://www.wellbeingintlstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=acwp_ena)
- Solovieva, Y., y, Quintanar Rojas, L. (2007). Análisis neuropsicológico de la acción escolar desde el paradigma histórico-cultural. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(3), 217-234. [http://emas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/neuropsicologia/resources/LocalContent/145/1/2007ANALISIS%20NEUROPSICOLOGICO%20ACCION%20ESCOLAR%20PARADIGMA%20HISTORICO-CULTURAL.pdf](http://emas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/neuropsicologia/resources/LocalContent/145/1/2007ANALISIS%20NEUROPSICOLOGICO%20ACCION%20ESCOLAR%20PARADIGMA%20HISTORICO-CULTURAL.pdf)
- Suomi, S. J.; y, Harlow, H. F. (1975). Experiencias tempranas y psicopatología inducida en monos Rhesus. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 7(2), 205 -229. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80570203.pdf>
- Souto-Manning, M. (2017). Is play a privilege or a right? And what's our responsibility? On the role of play for equity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 785-787. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004430.2016.1266588?needAccess=true>
- Tavris, C. A. (2014). Teaching contentious classics. *The Association for Psychological Science*. <https://www.psychologicalscience.org/observer/teaching-contentious-classics>
- Thió de Pol, C., Fusté, S., Martín, L., Palou, S., y Masnou, F (2007). “Planificar la etapa de 0-6 años: compromiso de sus agentes y práctica cotidiana. Cáp 5 Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor del aprendizaje.” <http://metodo-familia.blogspot.com/2011/11/thio-de-pol-c-fuste-s-martin-l-palou-s.html>
- Towler, K. (2017). *Children's right to play, whoever they are, wherever they are. The play rights of children and young people with disabilities. Pp. 53-57. In: Besio, S., Bulgarelli, D., and, Stacheva-Popkostadinova, V. (Eds.). (2017). Play development in children with disabilities. Warsaw, Poland: De Gruyter Open Poland.* <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110522143-004/html>
- Universal Design for Learning. (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA)*. Wakefield, MA: Author, 1-49. <https://www.mendeley.com/catalogue/952c2096-640a-3b6b-a7fb-6468bce896a0/>
- Urribarri, R. (2019). *Comentario al artículo 31. Sobre el derecho al juego y al esparcimiento. Pp. 473-485. En: Gómez, M. S. (Ed.). (2019). Convención sobre los Derechos del Niño. Comentada. Buenos Aires, Argentina: Ministerio Público Tutelar, Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires.* [https://mptutelar.gob.ar/sites/default/files/ORIGINAL\\_Convenciones\\_Comentada\\_web.pdf](https://mptutelar.gob.ar/sites/default/files/ORIGINAL_Convenciones_Comentada_web.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

Wang S, Aamodt S. Play, stress, and the learning brain. *Cerebrum* 2012; 2012:12 (pp. 31-35) PDF

Wenner M. The serious need for play. *Sci Am Mind* 2009; 20:22–29 (pp. 31-35) PDF

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires, Argentina: Granica.  
file:///C:/Users/LUISRO~1/AppData/Local/Temp/WINNICOTT\_realidad-y-juego.pdf

Worlein, J. M. (2014). Nonhuman primate models of depression: effects of early experience and stress. *ILAR Journal*, 55(2), 259-273. doi: 10.1093/ilar/ilu030. PMID: 25225305; PMCID: PMC4240441. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4240441/pdf/ilu030.pdf>

Zhang, B. (2017). Consequences of early adverse rearing experience (EARE) on development: insights from non-human primate studies. *Zoological Research*, 38(1), 7–35. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5368383/pdf/ZoolRes-38-1-7.pdf>