

El juego como motor del desarrollo y el aprendizaje en el ciclo 0-3. Una mirada desde la práctica reflexiva

The Game as a Source of Development and Learning in 0-3 Year Olds. A Reflective Practice View

MAR MARTÍNEZ GARCÍA

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PSICÓLOGA INFANTIL Y PSICOMOTRICISTA
PROFESORA TITULAR EN EL CES DON BOSCO

REBECA GARCÍA PAZOS

DIPLOMADA EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

COORDINADORA PEDAGÓGICA EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL 0-3 MI JARDÍN DEL NORTE

Resumen

En este artículo, abordamos la importancia que tiene el juego en la vida del niño y la niña y, por lo tanto, del papel protagonista que debería jugar como estrategia metodológica en la Educación Infantil. Para ello, desde el enfoque de la práctica reflexiva, acompañamos el proceso de trabajo realizado sobre este tema por parte del equipo educativo de una escuela infantil del primer ciclo 0-3. Profundizamos sobre la necesidad de reflexión sobre la propia práctica como vía de mejora profesional continua para poder ofrecer la mejor atención educativa posible. Analizamos la importancia de las concepciones de niño y niña de las que partimos, considerándolo como la piedra angular de todo proyecto educativo. A partir de ahí, profundizamos en el papel del educador o educadora y en las estrategias metodológicas en torno al juego como motor del desarrollo y el aprendizaje en estas edades.

Palabras clave: práctica reflexiva, juego infantil, materiales juego, ciclo 0-3, Educación Infantil.

Abstract

In this article we approach the relevant role that the game plays in the lives of boys and girls, and therefore the importance that it should have as methodological strategy in Early Childhood Education. Using a reflective practice approach we analyse the working processes carried out by the teaching staff in a 0-3 year olds Infant school. We claim the need to reflect upon the own teaching practice as a means for professional improvement, so that teachers may give the best of themselves. The point of departure of our proposal is the concept of child we have in mind, boys and girls, as the keystone upon which leans the educational project. Then we deepen in the role of the educator and the methodological strategies that make the game the source of development and learning at this educational stage.

Keywords: reflective practice, children's games, game's materials, 0-3 year olds, Early Childhood Education.

1. INTRODUCCIÓN

El niño no diferencia entre vivir, aprender y jugar. Lo ve como una unidad orgánica. Ve que el mundo va bien cuando juega. Se siente parte del mundo. Siente que su deseo de jugar en cualquier lugar y en cualquier momento es cosa seria y llena de sentido.

Todos los niños juegan, sean cuales sean las condiciones a su alrededor. Haya guerra, miseria, hambre o abundancia, nuestros niños juegan. Se agarran a la más mínima ocasión de jugar que tienen a su alcance. (Stern, 2017, p. 20).

Compartimos estas palabras de Stern en cuanto a la importancia y el papel que tiene el juego en la vida del niño y la niña, en su proceso de desarrollo y en su aprendizaje. Es por ello, que la elección de este tema para realizar un trabajo de reflexión sobre la propia práctica educativa nos parece sumamente necesario y enriquecedor.

Precisamente, en este artículo vamos a acompañar en ese proceso de reflexión a un equipo educativo de una escuela en el ciclo 0-3. A lo largo de este curso, han ido recogiendo por escrito, han documentado, parte de dicho proceso de práctica reflexiva en torno al juego, lo que nos sirve para mostrar, a partir de pequeños fragmentos de esos textos, el camino recorrido, el trabajo realizado.

Consideramos que en la reflexión desde la práctica educativa es importante plantearnos, tal y como se ha hecho en este caso, preguntas como estas:

- ¿Cómo realizo mi práctica?
- ¿Contradice mi práctica lo que pienso y digo?
- ¿Existen diferencias entre mis principios educativos y mis prácticas? Si es así, ¿cuáles son las razones?
- ¿Qué necesito cambiar?
- ¿Qué he aprendido?, ¿cómo lo he aprendido?
- ¿Lo puedo hacer de otra manera?

Todo ello no solo de forma individual, sino como equipo educativo que comparte un proyecto; como una práctica reflexiva compartida.

2. LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Para empezar, podemos decir que reflexionar supone cuestionar lo que estamos haciendo, abrirnos a nuevas opciones o alternativas. Todo lo que hacemos puede ser susceptible de ser reflexionado; cualquier cosa, en realidad: aspectos de nuestra vida cotidiana, la forma en que nos relacionamos o nos comunicamos, lo que pensamos o sentimos, lo que aprendemos, y por supuesto, también, el trabajo que realizamos.

Consideramos que esta actitud reflexiva se vuelve imprescindible en el ámbito educativo. Tal y como defiende Perrenoud (2004), son necesarios profesionales capaces de evolucionar, de aprender con la experiencia; con capacidad de «reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello. Capaces de reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y metacomunicación» (p. 17).

En el campo de la educación, esta propuesta de la reflexión desde la práctica está presente en las corrientes de la pedagogía activa y, de forma muy especial, defendida por Dewey ya a principios del siglo xx. Este autor establece las diferencias entre la acción de rutina, basada en la tradición y la autoridad externa, y la acción reflexiva, entendida desde una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o conocimiento a la luz de sus bases y de las consecuencias que produce. Para los docentes que adoptan el primer tipo de acción, la práctica educativa obedece a parámetros preestablecidos que no se cuestionan. Por el contrario, los docentes que asumen la acción reflexiva entienden la naturaleza dinámica de la educación y cómo depende del contexto y de las circunstancias en que se da. A su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos (Dewey, 1989).

Sin embargo, para este autor esta reflexión no consistiría en un mero conjunto de pasos o en un guion dado por otros con procedimientos específicos que los educadores deban seguir. Se trataría, en realidad, de un modo de afrontar y responder a los problemas, en suma, de una manera de ser como educador o educadora que implica un proceso más amplio y complejo que el de dar una solución racional y lógica a los problemas o situaciones que se dan en la práctica educativa. Esta reflexión implica, también, intuición, emoción y pasión, de modo que no puede reducirse y enseñarse como un simple repertorio de

técnicas para uso de los profesionales de la educación, como a menudo se ha pretendido y se sigue pretendiendo.

Según Dewey (1989), existirían tres actitudes necesarias para la práctica reflexiva que consideramos importante tener en cuenta:

- 1. Apertura intelectual:** entendida como el deseo activo de atender a más de un punto de vista y, por lo tanto, estar abiertos a posibilidades alternativas reconociendo, incluso, la posibilidad de que existan errores en nuestros planteamientos y actuaciones. Esto supone cuestionar de forma constante los fundamentos que subyacen a lo que se considera natural y correcto. En resumen, preguntarse por qué se hace lo que se hace en el aula.
- 2. Responsabilidad:** implica considerar, de forma cuidadosa, las consecuencias que suponen nuestras acciones, trascendiendo a planteamientos de utilidad inmediata. Se trataría de analizar no solo si funciona lo que hacemos, sino de qué manera y si lo hace para todos y todas; no únicamente si se han conseguido o no unos objetivos genéricos preestablecidos. Esta actitud de responsabilidad debe incluir también la reflexión sobre aquellos resultados inesperados de la propia actividad profesional, puesto que, frecuentemente, además de los resultados previstos surgen otros que no lo son. Estos últimos no deben ser obviados y pueden constituir una posibilidad muy rica para esta tarea de reflexión para la mejora.
- 3. Sinceridad:** a partir de las dos actitudes anteriormente citadas, la educadora y el educador reflexivos se embarcan en un proceso en el que deben –y sienten que deben– responsabilizarse de su propio aprendizaje a través de la investigación-acción. Sin embargo, como el propio Dewey señala, con esta distinción entre la práctica reflexiva y la rutinaria no se pretende decir que los educadores tengan que reflexionar sobre todo y durante todo el tiempo. Tal cosa ni es posible ni tampoco es adecuada. Dewey plantea un equilibrio entre la reflexión y la rutina; entre el pensamiento y la acción. Los educadores reflexivos dirigen sus acciones previéndolas y planeándolas de acuerdo con unos fines u objetivos que tienen en perspectiva y orientan su práctica, lo cual les permite, cuestión esencial, tomar conciencia de sí mismos y de su papel en la propia acción.

Precisamente, una de las ideas clave en torno a este enfoque de la práctica educativa reflexiva reside en la necesidad de hacer más consciente el conoci-

miento tácito o implícito que, frecuentemente, no expresamos. Creemos que esto es fundamental para la práctica profesional en todos los niveles educativos, incluido, por supuesto, el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil. Esta vía permite sacar a la luz, hacer visibles y conscientes todas esas concepciones y conocimientos tácitos que subyacen y actúan en nuestra práctica educativa, lo que va a permitirnos poder examinarlos, cuestionarlos y perfeccionarlos. Y todo ello, tanto de forma individual como colectiva, siendo esto último imprescindible, creemos, para poder compartir y desarrollar proyectos educativos reales, coherentes y eficientes.

En este sentido, Quinto Borghi (2013) defiende que un proyecto educativo no debe basarse en acciones aisladas, casuales y sin estar orientadas a un fin, sino que «debe articularse, en cambio, sobre la base de una idea o un objetivo, es decir, cómo resolver cierto número de problemas o actuar en función de un determinado principio» (p. 14). Y añade, «las prácticas educativas diarias pueden resultar fragmentadas e ineficaces en ausencia de un contexto pedagógicamente coherente que se ofrezca como garantía del desarrollo formativo de la pequeña infancia» (p. 17).

Por otra parte, en torno a este planteamiento de la práctica reflexiva, creemos necesario destacar, tal y como defiende Zeichner (1993), dos principios básicos. El primero, tiene que ver con el reconocimiento de la condición profesional de los educadores y su papel protagónico en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el segundo, y que demasiado a menudo no es reconocido, se refiere a su capacidad para generar conocimiento pedagógico. Es por ello que, desde esta perspectiva, ese conocimiento es útil y sirve no solo para desarrollar competencias de tipo práctico, sino que, también, es útil –y necesario– para investigar su práctica y generar saber teórico, lo que permite a los profesionales de la educación no tener que limitarse a aplicar ideas cerradas y creadas por otros. Se produce así un proceso circular que provoca, a partir de la reflexión sobre las estrategias y acciones desarrolladas en contextos reales, que estas puedan ser evaluadas y reformularlas para luego, a partir de los procesos vividos, realizar la acción creadora sobre la que se volverá a reflexionar. En otras palabras, trabajar desde la perspectiva de la investigación-acción.

No obstante, como reconoce Quinto Borgui (2013), «en realidad, la labor del educador o la educadora es difícil: su acción es el resultado de una combina-

ción compleja entre las ideas, teorías, prácticas, contextos, condiciones y ocasiones del momento» (p. 17). Sin duda, la dificultad para poder realizar una práctica reflexiva está presente en la realidad que vive la Educación Infantil, y concretamente el ciclo 0-3, en nuestro país. Es un tema que merecería, desde luego, no uno, sino muchos artículos. Aún queda mucho camino por recorrer para que se produzca el reconocimiento que se merece esta etapa educativa, así como el que se merecen los profesionales que trabajan en ella.

En este sentido, precisamente en este artículo queremos mostrar, tal y como ya adelantábamos en la introducción, un esbozo del trabajo de reflexión realizado en la escuela infantil 0-3 Mi Jardín del Norte, de la Comunidad de Madrid durante este curso. Su equipo educativo ha elegido centrarse, de forma especial, en el juego, dada la enorme importancia que tiene en estas edades.

Resulta muy interesante y enriquecedor poder acompañarle en este proceso de práctica reflexiva, el cual ha surgido como una necesidad del propio equipo de profesionales. Creemos que es muy importante destacar que el equipo vio necesario detenerse, antes de trabajar, sobre el tema elegido (el juego), a reflexionar de forma conjunta y hacer explícita su concepción o su idea de niño o de niña. Esta cuestión es esencial puesto que debería ser la primera pregunta que debemos plantearnos quienes trabajamos en el ámbito de la educación y de la infancia; lo es porque es algo que va a condicionar todo lo demás. Es la piedra angular que debería articular y hacer explícitas el resto de las cuestiones educativas: los principios, las estrategias, las metodologías, los recursos; todo. Y, por supuesto, también el papel del educador y el concepto mismo de escuela.

A lo largo del resto del artículo reflejamos parte del trabajo realizado por el equipo educativo en su proceso de reflexión en torno al juego como vía de desarrollo y aprendizaje, así como sobre las estrategias metodológicas que lo favorecen. Para ello, incluimos pequeños textos extraídos de la documentación escrita elaborada por el equipo que recoge parte del trabajo realizado¹.

¹ Para diferenciar y resaltar estas citas textuales realizadas por el equipo educativo aparecen con formato de letra cursiva.

Precisamente, en torno a la necesidad de trabajar desde este enfoque de la práctica reflexiva, el propio equipo plantea:

Creemos fundamental el papel del educador y educadora, del maestro y maestra y/o del acompañante en el proceso de desarrollo global del la niña y el niño, en la escuela y en la sociedad en general, y tiene que existir una constante reflexión e investigación continua sobre la práctica que realizamos.

Desde esta reflexión queremos desarrollar y explicar un análisis didáctico que no parte de cero, es un diálogo de las educadoras del centro, aportando nuestra experiencia individual para dar a conocer los elementos que nosotras consideramos importantes y que pueden ser un punto de partida para otras prácticas o métodos educativos. O simplemente dar otro punto de vista en estas edades que, también, creemos que es necesario.

Ponemos en común una serie de aprendizajes y de estrategias que han ido evolucionando y cambiando tanto en el aula como en el papel nuestro de educadoras, dando importancia a la motivación, crítica, análisis, diálogo de cada uno de los miembros de equipo educativo.

Esta reflexión de la práctica nos ayudará, de una manera activa, a comprender, realizar, entender y crear nuevas ideas que queden reflejadas en el aula y poder realizar una metodología libre, flexible y de confianza para poder comenzar con nuevos aprendizajes en las aulas y en las escuelas.

Queremos plasmar una necesidad de cambio desde una educación estática y dirigida para apostar por una educación de carácter dinámico, experimental, de investigación y de observación, sabiendo que los niño y niñas deben de sentirse libres para expresarse y, así, poder exponer sus necesidades y actitudes que, de otra forma, pueden estar ocultas en un contexto que no les permita actuar espontáneamente. La finalidad es poder adaptar programas, actividades y estrategias para su mejor desarrollo y aprendizaje y no olvidar los aprendizajes de cada día, de cada momento, de cada desarrollo y ritmo de los niños. Aprovechar las situaciones vivenciales y espontáneas que se dan en la vida de los niños y niñas para dar así una respuesta global a las necesidades de los más pequeños y lograr un equilibrio entre calidad y equidad en su educación. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

3. EL PUNTO DE PARTIDA: LA IMAGEN DE NIÑO Y DE LA NIÑA Y EL PAPEL DEL EDUCADOR O EDUCADORA

La manera en que nos miraban cuando éramos niños define todavía hoy la manera en la que nos miramos a nosotros mismos. (Stern, 2017, p.174).

En estos últimos años, uno de los aspectos más significativos y relevantes en la concepción de la Educación Infantil gira en torno al reconocimiento del niño o de la niña como sujeto desde el mismo momento de su nacimiento. Esto supone reconocerle una identidad propia, así como defender el respeto a sus características individuales y a su realidad concreta. Pero este respeto debe ir acompañado también del reconocimiento de su derecho a recibir una atención adecuada a sus necesidades básicas, tanto biológicas como cognitivas, emocionales y sociales.

Durante la etapa que va desde el nacimiento hasta los seis años de edad se desarrollan procesos que serán decisivos para la vida de la persona, tanto a nivel psicológico, como desde el punto de vista orgánico. El niño y la niña van a adquirir y desarrollar las funciones y capacidades básicas que configurarán su personalidad, su forma peculiar de ser y estar en el mundo (Martínez García, 2006).

Tenemos que aceptar y respetar a todos los niños y niñas por igual, sabiendo que cada uno tiene su momento de aprendizaje y su ritmo de desarrollo.

Ellas y ellos deben de determinar la forma en la que enseñamos y educamos, así como la forma en la que la sociedad responde a sus necesidades.

Tenemos que ver verlos como personas que son, con sus derechos y obligaciones, no como seres inactivos, mercancía o individuos que solo necesitan protección; por ello, es importante la práctica y objetivos planteados en la escuela, para dar respuesta a todos sus intereses y necesidades.

Desde nuestra escuela, partimos de una educación centrada en el niño y la niña, donde pueden desarrollarse plenamente. Sabiendo que cada uno es una persona única y especial. Tienen que ser partícipes activos en su aprendizaje y desarrollo. Tiene que estar activamente involucrados y físicamente activos y activas en el aprendizaje de lo que necesitan saber y hacer. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

En cuanto al educador o educadora, desde esta concepción de infancia, debe atender la necesidad de interacción del niño, no sólo aceptando su actividad, sino valorándola y estimulándola. Esto supone reconocer al niño y la niña como seres activos y auténticos protagonistas de su proceso de desarrollo. Debemos plantearnos metodologías que partan de la acción, del movimiento, de la vivencia de su propia actividad, para conseguir el desarrollo de su personalidad global, un tipo de pensamiento cada vez más elaborado y una forma de comunicación más rica y expresiva. En definitiva, el reto está en encontrar la manera de atender y acompañar al niño en la etapa de Educación Infantil para que sea agente activo en la adquisición del conocimiento de sí mismo y de lo que le rodea, y para que acceda, con placer, a la conquista de su propia autonomía (Martínez García, 2006).

En ese sentido, compartimos con Hoyuelos (2006) los principios pedagógicos de la metodología Reggio Emilia, acordes con esta imagen de la infancia y educación:

- Todos los niños están potencialmente preparados, tienen curiosidad e interés por construir su aprendizaje.
- Utilizan todo lo que el ambiente les ofrece en su interacción social.
- Los maestros son conscientes de las capacidades de los alumnos y construyen con ellos los proyectos para apoyarlos en su desarrollo.
- La educación debe potenciar a cada niño, no verlo aislado, sino en relación con los demás compañeros y con los adultos.

Las ideas de los niños y niñas, sus preferencias, sus aprendizajes y sus intereses deben ser tenidos en cuenta en la planificación y realización de las prácticas en el aula y en la vida de la escuela.

Como educadoras tenemos que estar comprometidas con una práctica donde los niños y las niñas sean protagonistas de su desarrollo fomentando en cada momento sus capacidades.

Las educadoras, con un trabajo de motivación y creatividad, tenemos que detectar cuales son los intereses de alumnos y alumnas y así adaptar a ellos y ellas todas estas teorías, ideas nuevas, metodologías y estrategias de enseñarles, pero siendo conscientes de que tenemos que aportar las experiencias a medida que se puedan ir agotando sus

intereses por un determinado contenido. Por ello, nuestro trabajo y funciones nunca acaban y deben de ser continuos, con esfuerzo y buscando el arte de descubrir en los aprendizajes sabiendo que siempre hay que avanzar desde el mundo de las niñas y niños. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

4. EL JUEGO COMO MEDIO NATURAL DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE

Un principio metodológico fundamental es favorecer el juego como punto de partida de todas las experiencias y actividades de los niños y niñas. Dado que para nuestra forma de trabajar en el aula uno de los puntos más importantes es el juego, le hemos dedicado un análisis y reflexión especial, profundizando en conceptos y tipos de juego que utilizamos diariamente en la vida del aula, basándonos en teorías e ideas ya vigentes y creando otras nuevas en base a nuestra experiencia personal e individual. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

«El juego es la forma más elevada de la investigación». Esta *idea-fuerza* expresada por Albert Einstein creemos que resume de forma potente y sugerente la enorme importancia que tiene el juego en el aprendizaje. En este proceso de reflexión que se está realizando por parte del equipo educativo, se entiende que uno de los factores esenciales que intervienen en el proceso de desarrollo y aprendizaje gira en torno a la actividad que las niñas y niños realizan en su interacción con los otros (ya sean adultos o sus iguales) así como con los objetos (Bruner, 1984). En palabras de Díez Navarro (2013) «jugar es una cosa muy seria para un niño pequeño, porque el juego es necesario y vital, es señal de salud y desempeña un papel de conexión y puente desde el placer hasta la realidad» (p. 149).

El juego es una actividad innata y placentera de la infancia. El juego satisface su necesidad de aprender, es libre y espontaneo y es de gran utilidad en su desarrollo.

En la etapa de 0 a 3 años, el juego se convierte en la herramienta y en la estrategia para cualquier experiencia, vivencia y aprendizaje del momento.

La vivencia lúdica va fijada al esfuerzo y su aprendizaje; éste es tan inmenso y de tanta cantidad en tan corto espacio de tiempo, que precisa de una gran motivación y es por ello «el no parar» de estas edades, agotando todas las posibilidades de exploración que tienen a su alcance.

El juego es tan natural que no necesitan de juguetes ni que les guiemos continuamente en su aprendizaje; el juego es la alta expresión de su curiosidad, de su exploración y de su vivencia.

En nuestra reflexión vemos la actividad del juego como algo inherente y propio de la infancia que da posibilidades privilegiadas de aprendizaje, de elaboración, de superación de conflictos y de vivencias de sentimientos, afectos y emociones. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

Sin embargo, tal y como cuestiona con fuerza Stern (2017), demasiado a menudo, se olvida la importancia crucial que tiene el juego en la vida del niño:

¿Tan desacreditado está el juego que la mayoría de la gente opina que es legítimo sacrificarlo, sin pensarlo dos veces, en nombre de las actividades consideradas más importantes? ¿Por qué el juego, en la escala de lo serio, se sitúa como lo opuesto a las actividades formales? Y, sin embargo, es el juego el que deberíamos tomarnos en serio, porque no existe ningún dispositivo de aprendizaje mejor. Observad la seriedad que tiene un niño que juega libre. Observad su constancia, su inagotable concentración, la facultad que tiene de sobrepasar sus propios límites. Cualidades que no tiene cuando la actividad le es impuesta.

Los niños no distinguen entre jugar y aprender. Para ellos, esas dos palabras son sinónimos. Por eso, cuando una mañana, sin previo aviso, les piden que dejen de jugar para ponerse a aprender, lo viven como una interferencia paradójica. (pp. 13-14).

Un día en la escuela debe traducirse en que los niños y niñas tengan libertad; cuando se les deja libertad de movimiento no quiere decir que van a hacer lo que quieren, tienen sus normas y teniendo un espacio seguro y comprensivo tienen un desarrollo óptimo. También la libertad genera límites y respeto hacia sí mismo y hacia los demás. Existe una libertad también de expresión, de emociones y de sentimientos; que tengan acceso a los materiales de la escuela y un espacio donde pueden

estar, ser y jugar, y por supuesto que tengan libertad de elegir las actividades y/o experiencias que quieran vivir según sus intereses y su momento. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

El adulto, durante la actividad espontánea, no interviene directamente en lo que realizan los niños salvo en el caso de que sea necesario. No se trata de una actitud de descuido o abandono; el papel del educador en estas situaciones es el de organizar el material, crear las condiciones espaciales necesarias y algo fundamental: dar con su presencia seguridad física y emocional a los niños, a la vez, que reconoce sus logros (Falk, 2008; Martínez García, 2006; Palou, 2004; Pikler, 1985).

Uno de nuestros referentes teóricos es Emmi Pikler. Se basa en dejar al niño y la niña en completa libertad con todos aquellos recursos y espacios necesarios que permitan su movimiento, espacios amplios y ausencia de adiestramiento. De este modo, aprende solo; al sentirse libre se muestra con una actitud más positiva, más activa e interesada que le llevará a aprender los movimientos a partir de su propia acción y autonomía.

El juego promueve el movimiento, el conocimiento, y ayuda a resolver conflictos y problemas que pueden ir apareciendo y da herramientas para poder afrontar las soluciones en su presente y crea una base sólida de resolución de problemas, así como estrategias de futuro para un mejor desarrollo y para su vida en general. Con el juego será capaz de conocer sus capacidades, pero también sus limitaciones.

Puede expresar problemas, emociones, sentimientos y tener la capacidad de poder dominar las dificultades presentadas tanto en el aula, la escuela y en casa, en su día a día, aprendiendo experiencias y herramientas de soluciones para su futuro y su desarrollo global (cognitivo, social y emocional).

Los adultos debemos acompañar a los más pequeños en el juego para poder comprender y entender su mundo; con éste expresan lo que no pueden hacer con palabras. Por ello, debemos observar, ver, acompañar, pero NO dirigir e interferir en sus gestiones y en sus organizaciones del juego. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

Desde esta visión de la Educación Infantil que defendemos, en la que el juego, la acción y la experimentación son los principales ejes del aprendizaje, una

premisa básica de la que partimos es que el niño sabe observar, observa desde que nace. Y un niño que se mueve, que explora que busca, que prueba, que toca no es un niño inestable o preocupante al que hay que limitar en esa actitud, sino que es lo natural y deseable; cada vez que el adulto lo limita pensando en enseñarle, protegerle o facilitarle las cosas, en realidad, está impidiendo algún aspecto de una construcción que puede que, después, resulte incompleta o inestable (Kállo y Balog, 2013; Tonucci, 1988).

En palabras de Stern (2017):

Tener que considerar el juego como algo apenas digno del tiempo de ocio, tener que interrumpirlo para ir a aprender (a la escuela o a cualquier otro sitio en el que el juego está prohibido) es doloroso para el niño.

Cuando tiene que abandonar el juego en nombre del aprendizaje, aunque todo su ser le esté diciendo que el mundo iría muy bien si él siguiera jugando, el niño desarrolla el sentimiento de que es él el que funciona mal. Las redes neuronales que vemos iluminarse en su cerebro son las mismas que las del dolor físico. Es un momento fatal en el que, en nuestras sociedades, aprender se convierte en un concepto doloroso. (p. 18).

Otro argumento a favor del juego como estrategia metodológica en el primer ciclo de Educación Infantil viene del ámbito de las neurociencias. Tal y como defienden autores como Mora (2013) o Stern (2017), entre otros muchos, el papel de la emoción en los aprendizajes es crucial. La neurobiología ha logrado probar que no es posible ningún aprendizaje duradero si nuestros centros emocionales no se activan. Precisamente, cuando al niño no se le condiciona, no se le fuerza o limita, va al encuentro de aquellas cosas o situaciones que activan esos centros emocionales, puesto que parte de su propio deseo e iniciativa. Los estímulos y la información que llega a partir de ese tipo de experiencias impregnadas de emociones se quedan grabadas inmediatamente de forma duradera.

Cabe preguntarse por qué cuesta tanto y por qué se produce de forma tan lenta la integración del conocimiento científico que se va construyendo en las distintas disciplinas (como las Neurociencias o la Psicología, entre otras) al ámbito de la práctica educativa. Sin duda, quienes nos dedicamos a la formación tanto inicial como permanente de los profesionales de la educación, así como las instituciones en las que llevamos a cabo esta labor, tenemos gran responsabilidad en ello y es imprescindible, también, desde un enfoque de

práctica reflexiva, analizar en qué fallamos y buscar alternativas para dar respuesta a este reto tan necesario para la mejora de la educación en todas sus etapas y, por supuesto, también en el primer ciclo de Educación Infantil.

La práctica del día a día en la escuela, la autoformación, realizar, entender y llevar acabo nuevas ideas que queden reflejadas en el marco de nuestro sistema educativo y poder realizar una metodología activa, tiene que ir acompañada de profesionalidad, vocación y un continuo afán de aprender, formarse y de investigación. Las teorías de cómo crecen, se desarrollan y aprenden los niños y las niñas, conforman decisivamente la práctica educativa. Es por ello que sabemos que tenemos que formarnos profundamente, ser punteras en el saber y superar programas ya caducos y estar abiertas a nuevas formas de enseñar. Tenemos que ser conscientes de nuestra autoformación constante, sobre nuestro pensar y saber. Es importante conocer métodos de otros tiempos para adaptarlos y llevarlos a la práctica en el presente. Para poder llegar a una educación y una escuela de calidad, donde tiene que existir un esfuerzo personal de autocrítica continua para poder avanzar, cambiar y dar respuesta a todas esas necesidades de cada momento que se dan y se darán en el aula, la escuela, la familia y la sociedad en las que vivimos.

Para hacer posible todo lo anteriormente expuesto es necesario un progresivo equilibrio de los propios sentimientos y emociones que conduzca a una conducta positiva y evite comportamientos que afecten a la dinámica de grupo. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

4.1 Algunas experiencias en torno al juego

Sin ánimo de ser exhaustivos, ya que no es el objetivo de este artículo, no vamos a desarrollar una tipología del juego, ni profundizar teóricamente en las funciones que cumple cada una de las modalidades. Vamos solamente a centrarnos en alguna sobre la que se han desarrollado algunas de las experiencias realizadas y recogidas por el equipo educativo.

- a. Juego al aire libre:** creemos que es fundamental abrir la escuela a su entorno, o parafraseando a Loris Malaguzzi, «saltar el muro». Precisamente, fue este pedagogo italiano, creador e impulsor de la metodología Reggio Emilia, el primero en afirmar que los niños tienen tres maestros: el primero, sus compañeros; el segundo, los adultos que

los rodean (profesores, padres, familiares); y el tercero, el espacio, el entorno construido (colegio, casa, barrio, ciudad). De hecho, en los últimos años, cada vez se está dando más importancia a este tema de los espacios, entendiéndolos como ambientes de aprendizaje, y se están llevando a cabo experiencias muy interesantes en torno a la investigación y transformación de espacios como, por ejemplo, los patios escolares o los *playground* en espacios urbanos.

Afortunadamente, se va produciendo, cada vez más, ese diálogo necesario entre Arquitectura y Educación, que permite que el diseño y la construcción sean llevados a cabo desde esta visión y desde parámetros que conciben el espacio como agente educativo.

Resulta fundamental que la propia escuela sea diseñada para dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas de estar al aire libre (Goldschmied, 2005), pero además, también, como ya hemos planteado, debemos aprovechar las posibilidades que ofrece el entorno alrededor de la escuela. Esta autora plantea que el juego al aire libre favorece de una forma muy especial tres tipos de experiencias muy importantes para el niño y la niña: la actividad motora, los juegos de fantasía y las experiencias de la naturaleza.

El juego al aire libre ofrece oportunidades de experiencias irrepetibles de aprendizaje de gran riqueza que no se pueden sustituir por espacios cerrados.

Este juego cultiva, especialmente, otras capacidades en las niñas y los niños y busca inteligencias múltiples, no solo las cognitivas; busca una forma global y flexible de desarrollo.

Se fomentan las capacidades de intuición, de imaginación, creatividad, la estimulación sensorial y la sensibilidad a través de la expresión de su propio cuerpo.

Estimula un profundo sentido de la conexión con la vida, consigo mismos y con los demás. Fomenta y desarrolla la capacidad de empatía y de responsabilidad.

En los primeros años de vida, son capaces de relacionarse directamente con sus sentidos: tocar, saborear, oler, respirar... absorben el mundo de una forma fluida y amplia, de forma general, no tienen necesidad de clasificar ni de etiquetar.

Pueden correr, saltar, experimentar con todos los materiales que estén a su alcance (arena, agua, pinturas...). También, dejarles escuchar sus entornos naturales que son idóneos como marco de desarrollo de la creatividad; los impulsa desde su diversidad de texturas, colores y surgen «herramientas» que inspiran buscar maneras de ser utilizadas y jugar con ellas.

Cuando se les encierra en una burbuja y solo les ofrecemos espacios dirigidos y controlados, con espacios artificiales, se pueden generar problemas emocionales, recortando sus capacidades de iniciativa por lo que pierden su espontaneidad. Por eso, es importante ofrecerles luz solar, aire libre, espacios abiertos, naturaleza para generar niñas y niños seguros, autónomos e independientes, con capacidad de resolución de conflictos y con una buena autoestima. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

En este sentido, el equipo educativo ha buscado opciones dentro de su entorno para poder desarrollar actividades que dieran respuesta a esta necesidad. Una de ellas es esta que se describe a continuación:

Salida al bosque

Es una actividad donde salimos al aire libre un día a la semana. Es importante el contacto de los niños y niñas con la naturaleza; les ayudará a un desarrollo pleno, mental y de salud.

La naturaleza no les roba tiempo, lo amplifica, inspira su creatividad al exigir observación y el uso total de los sentidos; encuentran libertad, fantasía e intimidad.

Necesitan la naturaleza para un desarrollo saludable de los sentidos y, por tanto, para aprender y ser creativos.

En el bosque, es donde utilizan su cuerpo en su globalidad de una forma muy especial, y tienen una conexión directa con todo lo relacionado con la naturaleza: trepan, corren, saltan, huelen, miran...

Tienen relación con distintas texturas, olores, pesos (hierba, agua, arena, piedras...) jugando al sol, con la luz solar, la lluvia, el aire y un entorno donde los sonidos, también, son muy importantes.

En esta actividad sienten, experimentan, viven y construyen el conocimiento de sí mismos y de su entorno.

En estas actividades también se trabaja la educación en valores, el respeto a la naturaleza y la educación ambiental.

Cuando salimos al Bosque, las educadoras somos meras espectadoras, los niños y niñas juegan y gestionan su tiempo, sus relaciones y sus intereses.

Saben que las normas y límites están en el respeto a la naturaleza y hacia sus compañeros, hacia todos los demás; todo ello en un ambiente donde tienen que sentirse libres, seguros y tomar la iniciativa para sus juegos. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

b. Juego de experimentación: recurrimos a las palabras de Thió, Fusté, Martín, Palou y Masnou (2007), que creemos que reflejan, de manera clara, a qué nos referimos con el concepto de «juego de experimentación»:

Desde muy pequeños, a los niños y las niñas les atrae de forma espontánea descubrir e intentar descifrar todo lo que les rodea; muestran interés y curiosidad por saber cómo son las cosas, qué pueden hacer con ellas, cómo se comportan, cómo cambian... Cuando uno o varios niños por propia iniciativa se ponen a actuar libremente con objetos inespecíficos de su entorno –manipulándolos, combinándolos, interactuando con ellos–, se dice que realizan *actividades exploratorias*, pero, como se lo pasan bien, en las escuelas hablamos de *juego de experimentación*. Y es precisamente el interés y la entrega generalizada con que los niños se dedican libremente a esta actividad, el carácter autónomo de su organización y la gran satisfacción que obtienen cuando la realizan, lo que nos hace considerarla un auténtico juego. (p. 144).

Como señalan estas mismas autoras, la progresión en el juego de experimentación evoluciona de forma paralela a las capacidades perceptivas, así como al control del propio movimiento. Del mismo modo, esta evolución se produce gracias, también, a la progresiva capacidad de actuar de forma intencional, de la capacidad para prever, de imaginar o representar y de relacionar. La evolución paulatina del juego no implica que la nueva fase suponga una superación de la anterior, sino que esta, a su vez, sigue evolucionando. Thió et al. (2007) plantean estas fases o etapas evolutivas en el juego de experimentación:

1. Exploración sensorial.
2. Manipulación y observación del comportamiento de los objetos.
3. Manipulación para poner en relación unos objetos con otros.
4. Experimentación para obtener u observar transformaciones de las cosas.

5. Anticipación y creación de expectativas sobre lo que puede ocurrir.
6. Expresión de hipótesis y confrontación con las de otros y con los resultados de la experiencia.
7. Extracción de conclusiones *provisionalmente definitivas*.
8. Invención de artilugios.

Por lo tanto, se trata de una actividad que está, estrechamente, vinculada con el desarrollo y el aprendizaje en estas edades y, por lo tanto, la escuela debería ofrecer abundantes y variadas situaciones y materiales para propiciar propuestas de aprendizaje a partir de diferentes actividades exploratorias y lúdicas.

Descalzos y descalzas todo el día

Desde que entramos en el centro hasta que nos marchamos estamos descalzos, en la entrada, antes de entrar en el aula nos descalzamos y al salir nos ponemos los zapatos para ya salir del centro.

Nos da un sentido de la conciencia del cuerpo, ayuda a situar dónde está el cuerpo en el espacio y moverse con seguridad. Con los zapatos se reduce la información sensorial de su propio cuerpo y del entorno.

Favorece la postura correcta del cuerpo a la hora de caminar, correr, saltar... por lo que genera una marcha saludable; se fortalecen los pies, los tobillos y las rodillas, el cuerpo es más ágil y tiene mejor coordinación.

Desarrolla los sentidos y favorece una mayor conexión con la naturaleza y con el entorno. Activa todos los sentidos y así se adaptan mejor al entorno.

La necesidad que tienen el niño y la niña de descalzarse continuamente en la escuela lo hemos experimentado siempre, es una realidad que vivimos en todas estas edades (0 a 3 años) y es una demanda que los adultos no sabemos escuchar, por eso decidimos responder a esta necesidad en el centro. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

Talleres de los sentidos

Los sentidos son la forma que tienen los niños y niñas de conocerse a sí mismos y a su entorno. El desarrollo sensorial es la clave para favorecer la maduración del sistema nervioso y el aprendizaje.

Los sentidos son esenciales para conocer y conectarse con el mundo y son la base de su desarrollo cognitivo, físico y emocional. El objetivo de estos talleres debe de ser funcional y a través siempre del juego, ayuda a una mayor creatividad, autonomía y generan situaciones de cooperación. Teniendo en cuenta que siempre hay que dar una atención individualizada.

Los sentidos son la fuente de aprendizajes importantes con lo que se forma el ser humano desde el momento que nace y a través de ellos conocemos el todo que nos rodea.

*Actividades que realizamos: el **cesto de los tesoros** para los más pequeños y el **Juego Heurístico** para los mayores. Además, otras opciones para trabajar el juego sensorial:*

- Elementos sensoriales de la naturaleza palos, hojas, piedras, agua hielo. Materiales adecuados a la estación en la que estemos para hacer más rica la experiencia.*
- Utilizar en cada día un sentido.*
- Hacer los talleres tanto a partir de propuestas como de forma libre para que puedan expresarse y generar distintos juegos.*
- Utilizar diversos materiales: telas, madera... dar y ofrecerles distintas texturas.*
- Material desestructurado: alimentos, papel, telas etc. También juguetes sensoriales que puedan estimular los diferentes sentidos: construcciones, caja de los sentidos, pared de texturas (que también se puede realizar en clase con los niños e ir cambiando e introduciendo nuevas posibilidades). (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).*

5. Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA CONTINÚA...

Como no podía ser de otra manera, y, precisamente, como efecto de esta práctica reflexiva realizada durante este curso en torno al tema del juego, el equipo educativo siente la necesidad de seguir profundizando y continuar el camino iniciado. En este sentido, surgen dos aspectos clave en los que profundizar: uno es la importancia de los criterios para la selección y uso de los recursos materiales a utilizar en la práctica educativa, y otro, funda-

mental para esta labor de práctica educativa reflexiva, que es la documentación pedagógica.

5.1 Criterios para la selección y uso de recursos materiales

Tal y como venimos defendiendo, las niñas y los niños, como seres activos, aprenden a través del contacto y la interacción con los adultos y los objetos que les rodean. Por ello, la importancia de crear un ambiente rico en posibilidades dentro de la escuela cuidando los espacios, así como la selección y la disposición de los recursos materiales.

Los materiales representan uno de los recursos didácticos más valiosos para las educadoras y los educadores, ya que, en gran medida, van a facilitar el logro de los objetivos a alcanzar. Una buena estructuración metodológica en cuanto a contenidos, métodos y procedimientos servirían de poco si no se han seleccionado, adecuadamente, los recursos materiales. Así, entendemos que el uso del material constituye un elemento educativo básico y forma parte de la vida del centro.

Los materiales son mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de ellos se pueden trabajar contenidos conceptuales o procedimentales, y, también, pueden estimular la atención de los niños y despertar su interés y motivación.

El material resulta un importante instrumento para la actividad y el juego en esta etapa; la elección del material, así como la ubicación y distribución en el aula, supone un proceso de reflexión y decisión de gran importancia en la tarea educativa.

Como propuesta, a modo de punto de partida, para el trabajo de reflexión y formación que va a desarrollar el equipo educativo se proponen una serie de criterios que sirvan para sistematizar dicha tarea (Fusté y Bonastre, 2007; Goldschmied, 2005; Thió et al., 2007; De Truchis, 2003):

- a. Selección de los recursos materiales:** para seleccionar los recursos materiales, estos deben cumplir varias **características** que contribuyan al desarrollo de las niñas y los niños:
 - **Funcional:** esta característica se refiere a que se adapta a la niña o al niño según el tipo de actividad que ofrece. Es importante reflexio-

nar como educadoras y educadores, tener en cuenta cuando incluimos un determinado material ¿qué puede hacer la niña y el niño con él? ¿Qué posibilidades le ofrece?

- **Experimental:** los materiales deben ser versátiles; tienen que permitir a las niñas y niños el desarrollo de experiencias vivenciales y de la creatividad.
- **Valor de estructuración:** es decir, tiene que tener la característica de adaptarse al momento evolutivo en el que se encuentra la niña y el niño, ajustándose a su desarrollo personal y cognitivo.
- **Relación afectiva:** a través de su uso, permite que el niño y la niña establezca relaciones con sus iguales y con otros.

Además de las características anteriores, es importante que los materiales cumplan una serie de **condiciones:**

- Tener en cuenta la etapa evolutiva de los niños y niñas.
 - Seguridad: que no sean peligrosos ni tóxicos y sean aptos para las diferentes edades.
 - Materiales de buena calidad: resistentes y, a ser posible, lavables.
 - Que sean estéticos, de colores agradables y puedan repararse fácilmente si se rompen.
 - Que favorezcan la creación de escenarios de aprendizaje, acogedores, estimulantes y que favorezcan la exploración.
 - Materiales que sean versátiles; que permitan diferentes usos y despierten y mantengan el interés de las niñas y niños.
 - Materiales que reflejen la vida cotidiana.
 - Materiales que sean naturales o realizados por la comunidad educativa.
- b. Utilización de los materiales:** a la hora de poner los materiales a disposición de las niñas y de los niños para que los manipulen y utilicen de manera que desarrollen todas las capacidades posibles, es aconsejable seguir unas orientaciones para organizarlos en el espacio del aula:
- Accesibilidad y visibilidad.
 - Clasificación y etiquetado: el orden es importante para los niños y para

las niñas y, por eso, se deben colocar los materiales con un orden y criterio que los niños conozcan de antemano. También, es más fácil cogerlos y guardarlos en su lugar si los tenemos distribuidos según los espacios de aprendizaje y su función dentro de cada espacio.

- **Conservación.** No sacamos muchos materiales a la vez, sino que vamos presentando los materiales y su adecuada utilización de manera paulatina, estableciendo las normas de uso y recogida, para que puedan ser conocidas por todos y todas.
- **Distribución:** a lo largo del curso podemos ir cambiando el material y distribuirlo en los diferentes espacios del aula.

c. Tipos de materiales:

- Según su finalidad educativa:
 - Materiales sensoriales: favorecen el desarrollo de los sentidos.
 - Materiales que favorezcan la comunicación y el lenguaje.
 - Materiales de juego motor y expresión corporal.
 - Materiales que desarrollan el pensamiento lógico, que permiten actividades de comparar, asociar, ordenar, clasificar, seriar, contar, medir...
- Según su naturaleza:
 - Materiales de la naturaleza: sugiere el respeto al medio ambiente, deseo de conocer «de dónde venimos» y motivación por crear, experimentar.
 - Materiales reciclados y de desecho²: tapones (corcho, metal, plástico), recipientes (botellas, hueveras, latas, botes...), cajas de car-

² En este sentido, no podemos dejar de hablar, como principal referente, de las escuelas de Reggio Emilia, en Italia, y de la importancia que conceden a esta cuestión. Fruto de ello fue la creación en 1996 de REMIDA, un centro de reciclaje creativo entendido como un proyecto cultural de sostenibilidad, creatividad e investigación en materiales de desecho. Este proyecto promueve la idea de que lo sobrante, lo imperfecto, los materiales de desecho pueden ser portadores de un mensaje ético, sostenible, capaz de provocar reflexiones; de proponerse como un recurso educativo desde una mirada diferente, abierta y creativa. Recientemente, e inspirado en este proyecto, la asociación REIM (Red de Escuelas Infantiles de Madrid) ha puesto en marcha KYKLOS, en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid, en el distrito de Retiro. Para más información visitar <http://culturadelainfancia.asociacionreim.es/kyklos>

tón (de pequeños objetos, zapatos, electrodomésticos, cajas de madera (vino, quesos, fruta), de plástico (bombones, joyas, alimentos), carretes de hilos, tubos de cartón, llaves, trozos de manguera, muestrarios de telas, materiales con taras o de stocks retirados, etc.

- Materiales de la vida cotidiana: los materiales que podemos poner a su disposición pueden ser muy variados, desde los recogidos en salidas fuera de la escuela o traídos de casa en colaboración con las familias; de esta manera favorecemos que la escuela pueda ser vivida como su segundo hogar.

d. Evaluación de los recursos materiales: la evaluación de los recursos materiales por parte del equipo educativo es necesaria, ya que estos forman parte, como ya hemos planteado, del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, pueden entorpecer o favorecer la calidad del mismo. Las niñas y niños, a través de la observación de sus acciones, también nos están dando una información muy valiosa acerca de la adecuación y el atractivo de cada material.

Algunos de los indicadores que podemos utilizar para evaluar este aspecto son:

- En cuanto a su selección:
 - ¿Es un material seguro?
 - ¿Es resistente y duradero?
 - ¿Es de fácil manejo para las niñas y niños?
 - ¿Satisface los fines pedagógicos para los que fue elegido?
 - ¿Es atractivo para las niñas y para los niños?
 - ¿Juegan con él?
- En cuanto a su adecuación:
 - ¿Favorecen la coeducación? ¿O tienen un carácter sexista?
 - ¿Estimula la autonomía e independencia de las niñas y niños?
 - ¿Estimula las relaciones con sus iguales y con los adultos?
 - ¿Estimula el aprendizaje?

- ¿Desarrolla diferentes habilidades y destrezas de manipulación y coordinación?
- ¿Favorece la imaginación y la creatividad?
- En cuanto a su ubicación:
 - ¿Está a la altura de las niñas y niños? ¿Acceden fácilmente a él?
 - ¿Necesitan pedir a la educadora o educador el material?
 - ¿Hay algún espacio del aula donde haya una mayor concentración de materiales?
 - ¿Los espacios en los que se ubican son los más adecuados?

5.2 La documentación pedagógica

El equipo educativo es consciente de que una de las tareas más importantes que tiene el adulto en la tarea educativa es la observación que, a su vez, debería ir acompañada de un proceso de documentación de los procesos observados. Es por ello que se plantea trabajar este aspecto de una forma más sistemática.

Alfredo Hoyuelos, gran conocedor de la metodología Reggio Emilia, y principal referente de la documentación pedagógica en nuestro país, lo explica así:

La documentación, aspecto tan estudiado internacionalmente por ser una de las bases o pilares del proyecto de Reggio, supone para Malaguzzi –en primer lugar– la recogida sistemática (a través de diapositivas, fotografías, paneles, vídeos, palabras de niños, productos gráficos) de los procesos educativos. Es una especie de crédito o testimonio (visual, audiovisual o escrito) que da identidad y espesor cultural a la propia escuela y a quienes la habitan. Los documentos son las pruebas (testimonios documentales) que hacen respetable el trabajo de los niños y lo dignifican dándole memoria y consistencia histórica. (Hoyuelos, 2006, p. 198).

Podemos decir que, en gran medida, el fin de la documentación es poder comprender mejor a los niños y niñas, por lo que no podemos concebirla, como ocurre a menudo, como una mera acumulación y conservación de los productos o resultados finales. De ahí, la necesidad de documentar no tanto (o solamente) los productos sino, sobre todo, los procesos. La documentación pedagógica se convierte así en una poderosa herramienta de reflexión y aná-

lisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, un medio privilegiado para llevar a cabo una práctica reflexiva, como la plantada por este equipo educativo.

6. CONCLUSIONES

Consideramos que la mejor manera de terminar este artículo es hacerlo recogiendo, precisamente, algunas de las conclusiones que este equipo educativo, al que hemos tenido la oportunidad de acompañar en su proceso de práctica reflexiva, han elaborado en torno a la importancia del juego:

- Desde nuestra experiencia, observación e investigación consideramos el juego como uno de los aspectos más importantes de la educación infantil.
- Podemos utilizar estrategias, como la observación, en esos momentos de juego de los niños y niñas, donde veremos sus relaciones, su lenguaje, sus emociones y sentimientos de una forma natural y sin intervenir; tenemos que ser meros espectadores del momento.
- Como educadoras, acompañaremos a las niñas y niños; tienen que sentir que son libres y que son capaces de mostrar lo que son y cómo son. Los adultos debemos acompañar en el juego para poder comprender y entender su mundo; cómo expresan lo que no pueden hacer con palabras. Por ello, debemos observar, ver, acompañar, pero no dirigir e interferir en sus gestiones y en sus organizaciones del juego.
- Lo más importante del juego es que el niño y la niña lo disfrute de inmediato y eso es una consecuencia directa para su aprendizaje, sus experiencias y sus capacidades en su vida diaria y futura.
- El juego promueve el movimiento, el conocimiento y ayuda a resolver conflictos y problemas que pueden ir apareciendo, y da herramientas para poder afrontar las soluciones en su presente, creando una base sólida de resolución de problemas, creando estrategias de futuro para un mejor desarrollo y para su vida en general. Con el juego, serán capaces de descubrir sus capacidades, y también sus límites.

- Pueden expresar problemas, emociones, sentimientos y tener la capacidad de poder dominar las dificultades presentadas tanto en el aula, la escuela y en casa, en su día a día, aprendiendo experiencias y herramientas de solución para su futuro y su desarrollo global (cognitivo, social y emocional).
- Siempre eligen el juego motivados por procesos internos, por conflictos, por sentimientos y emociones del momento; es su lenguaje, es su forma de comunicarse, por lo que tenemos que respetar y compartir con ellos ese momento.
- El juego reduce el estrés y ayuda a equilibrar sus estados de ánimo, favorece la concentración, la memoria y el aprendizaje. Transmite calma y felicidad, por lo que fomenta su creatividad, motiva la actividad física, aumenta la imaginación y las relaciones tanto sociales como las de uno mismo.
- Ayuda a generar estrategias y resoluciones de conflictos tanto de forma interna como en las relaciones con los demás.
- El juego, también, crea normas y límites, hace que conozcan sus propias limitaciones y el valor de respetar dichas normas.
- Otro punto importante que destacamos es que es placentero; favorece un sentimiento de satisfacción y mantiene un alto grado de investigación, de atención; es libre y voluntario por lo que no hay tiempos límite y es un aprendizaje de dentro hacia fuera, no es impuesto.
- Las educadoras debemos confiar en los propios recursos de los niños y niñas; confiar en lo que son y en lo que quieren ser, asegurándoles su juego libre; también creando y generando momentos donde pueden aburrirse para fomentar la conexión con los demás y con ellos mismos. Debemos evitar la organización de su tiempo en todo momento, dejarles que utilicen los recursos que tiene a su alrededor, como sentarse en el suelo, subirse a las sillas, las mesas, que anden descalzos, que toquen, que organicen su tiempo, que desordenen, ya que para construir hay que destruir primero; para poder, también, así aprender a dar forma y crear.

- Por eso, creemos que hay que generar y facilitar una conexión con el mundo exterior, para generar más curiosidad, empatía, sensibilidad... por lo que hay que fomentar actividades que estimulen al máximo su educación, desarrollo y maduración; para una formación global, libre y abierta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cabanellas, I., Eslava, J.J., Eslava, C., y Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- De Truchis, C. (2003). *El despertar al mundo de tu bebé. El niño como protagonista de su propio desarrollo*. Barcelona: Oniro.
- Deaño, M., y Vidal, L. (1992). Interés por el juego, el dibujo y las ficciones y ensueños en la infancia temprana, en M. Moraleda (coord.), *Psicología en la escuela infantil*, (pp. 138-150). Madrid: Eudema.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Díez Navarro. M. C. (2013). *Diez ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Falk, J. (ed.). (2008). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández Navas, M., y Alcaraz, N. (2016). *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Madrid: Pirámide.
- Fusté, S., y Bonastre, M. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.
- Gallego Ortega, J. L. (1994). Los principios de intervención educativa y el enfoque globalizador. En J. L. Gallego Ortega (coord.), *Educación Infantil* (pp. 73-90). Málaga: Aljibe.
- Goldschmied, E. (2005). *Educación en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Hengstenberg, E. (1994) *Desplegándose*. Barcelona: La liebre de marzo.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A., y Riera M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.

- Kállo, É., y Balog, G. (2013). *Los orígenes del juego libre*. Budapest: Magyarországi Pikler-Loczy.
- Martínez García, M. (2006). El desarrollo psicomotor de los niños en educación infantil. En J. Quintanal y E. Miraflores (coord.), *Educación Infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad* (pp. 41-78). Madrid: CCS.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se aprende lo que se ama*. Madrid: Alianza.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Quinto Borghi, B. (2013). *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó.
- Stern, A. (2017). *Jugar*. Albuixech: Litera Libros.
- Thió, C., Fusté, S., Martín, L., Palou, S., y Masnou, F. (2007). Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor del aprendizaje. En M. Antón (coord.), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.
- Tonucci, F. (1988). *A los tres años se investiga*. Barcelona: Hogar del Libro.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Martínez García, M., y García Pazos, R. (2018). El juego como motor del desarrollo y el aprendizaje en el ciclo 0-3. Una mirada desde la práctica reflexiva. *Educación y Futuro*, 39, 149-176.