

LUGARES DE JUEGO Y ENCUENTRO PARA LA INFANCIA

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez; Javier Abad Molina *

SÍNTESIS. En el presente estudio se recoge una investigación realizada en escuelas infantiles 0-3 años del Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid. En ella se pretende demostrar la necesidad de ofrecer propuestas pedagógicas en este ámbito que contribuyan a potenciar el sentido educativo de esta etapa y permitan y favorezcan el desarrollo cultural y social de los procesos vitales de la infancia: las relaciones sociales, comunicativas y afectivas, el aprendizaje significativo y la elaboración de los procesos simbólicos mediante la creación de contextos de encuentro y relación a través del juego libre. Es decir, la propuesta didáctica se basa en la manera de enriquecer simbólicamente la cualidad de los ambientes de juego proyectados para la infancia, utilizando las instalaciones como espacios concebidos a partir del encuentro entre una propuesta estética del arte contemporáneo y la fundamentación pedagógica inspirada en la práctica psicomotriz Aucouturier. Este «diálogo» posibilita y favorece el juego presimbólico y simbólico en un contexto relacional.

Palabras clave: juego; significado; espacios; relaciones; infancia.

LUGARES DE BRINCADEIRA E ENCONTRO PARA A INFÂNCIA

SÍNTESE. No presente estudo regista-se uma investigação realizada em escolas infantis 0-3 anos do Município e da Comunidade de Madrid. Nessa investigação, pretende-se demonstrar a necessidade de oferecer propostas pedagógicas neste âmbito que contribuam para potenciar o sentido educativo desta etapa e que permitam e favoreçam o desenvolvimento cultural e social dos processos vitais da infância: as relações sociais, comunicativas e afetivas, a aprendizagem significativa e a elaboração dos processos simbólicos através da criação de contextos de encontro e relação através da brincadeira livre. Isto é, a proposta didática baseia-se na maneira de enriquecer simbolicamente a qualidade dos ambientes de brincadeira projetados para a infância, utilizando as instalações como espaços concebidos a partir do encontro entre uma proposta estética da arte contemporânea e a fundamentação pedagógica inspirada na prática psicomotora Aucouturier. Este "diálogo" possibilita e favorece a brincadeira pré-simbólica e simbólica num contexto relacional.

Palavras-chave: brincadeira; significado; espaços; relações; infância.

* Facultad de Educación del Centro de Estudios Universitarios La Salle (Adscrito a UAM), España.

PLAYING AND MEETING PLACES FOR CHILDREN

ABSTRACT. *This study collates a research made in 0-3 years kindergartens from the Madrid City Council and Madrid Community. It aims to prove the need to provide educational proposals in this area that contribute to enhancing the educational significance of this stage, and to allow and encourage the cultural and social development of the vital processes of childhood: social, communicative and affective relationships, meaningful learning and the development of symbolic processes by creating meeting environments and relationship contexts through free play. That is, the didactic proposal is based on the way of enrich symbolically the quality of playing environments focused on children, using the facilities and spaces designed from the meeting between an aesthetic proposal of contemporary art and educational foundation inspired in Aucouturier's psychomotor practice. This "dialogue" enables and promotes pre-symbolic and symbolic play in a relational context.*

Keywords: playing; meaning; spaces; relationships; childhood.

1. INTRODUCCIÓN

38

La primera infancia es un periodo fundamental de la vida humana. Su desarrollo evolutivo y las relaciones que establece con el medio que le rodea son decisivas para que pueda desarrollar armónicamente todas sus capacidades. Las investigaciones psicológicas confirman que desde el nacimiento el niño pequeño tiene inmensas potencialidades, que los primeros años de vida son determinantes para el futuro de cada persona y que las interacciones con el ambiente pueden favorecer o inhibir el desarrollo de estas potencialidades infantiles.

En la vida de relación, el niño descubre que hay *otros* que dan sentido a sus emociones de naturaleza biológica, convirtiéndolas en intencionales y, por tanto, psíquicas. Esas relaciones comunicativas entre el medio y el niño se producen en espacios y tiempos donde existen personas y objetos con los que se va familiarizando progresivamente. De los espacios y objetos primero aprenderá, con ayuda de las relaciones que establece con las personas significativas o referentes, sus usos convencionales para luego transformarlos en significados y usos simbólicos, demostrando con esta capacidad su condición esencialmente humana. El niño manifiesta una simbología a través de los objetos y de sus propias acciones corporales, antes de expresarla mediante la palabra. El origen de los símbolos está, pues, en la comunicación no verbal, en las acciones corporales y en la comprensión cultural y relacional de los objetos como mediadores. Así, la trascendencia que tiene el ambiente en los procesos de desarrollo de la infancia hace pensar en la importancia de preparar condiciones idóneas para que estos se produzcan de la manera más adecuada posible.

De todos los procesos de desarrollo nos interesa propiciar y observar especialmente aquellos ligados a la aparición de los primeros símbolos, ya que son estos el índice más tangible de la condición humana del niño y de su capacidad para conectar y conectarse con el mundo psíquico y cultural del entorno al que pertenece. Se observarán en esta investigación, por tanto, los símbolos que aparezcan en las dinámicas de juego que los niños realicen de manera libre y espontánea a partir de las condiciones o «escenografías de juego» específicamente creadas para este fin. Así, la propuesta didáctica está basada en la manera de enriquecer, estética y simbólicamente, la cualidad de los ambientes de juego proyectados para los niños a través de la configuración de espacios lúdicos inspirados en las instalaciones realizadas por los artistas contemporáneos.

Estos espacios transmiten una simbología que conecta con el pensamiento infantil, ya que los niños todavía no tienen acceso al razonamiento lógico, pero sí están en el proceso de acceder al pensamiento simbólico. El lenguaje artístico que expresan las instalaciones con las que interactúan será una manera de establecer comunicaciones de ideas que surgirán a través del juego libre. Para ello, se articulan unas condiciones especiales del lugar y de los objetos con el fin de que sean mediadores en las relaciones y los descubrimientos: los niños acceden a estos espacios para resignificarlos a través del juego libre y generar una coreografía espontánea de la acción lúdica que ofrece una sorprendente variedad interpretativa del espacio, de los objetos y de las relaciones de colaboración, encuentro y entendimiento que se crean entre los niños y con los adultos. Y todo ello acontece en un contexto privilegiado de relación para expresar el imaginario simbólico.

2. FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO

El presente estudio está fundamentado en la práctica psicomotriz educativa de Bernard Aucouturier; las escuelas infantiles del modelo de Reggio Emilia y Pistoia (Italia), inspiradas por Loris Malaguzzi; el modelo del Instituto Loczy (Budapest, Hungría), de la doctora Emmi Pilkler, y el trabajo sobre juego heurístico de Elinor Goldschmied.

Para llevar a cabo la investigación, se ha elegido la metodología de la investigación-acción, siguiendo el proceso de espiral en una secuencia de ciclos (Stephen Kemmis y Robin Mc Taggart, 1992), ya que nos puede servir para acompañar el proceso completo, desde la planificación de la propuesta, el modo de llevarla a cabo y la observación de lo que acontece, hasta la reflexión realizada de manera sistemática y rigurosa. También se realizó una documentación de los procesos a fin de construir una narrativa que hiciera

visible el proyecto educativo diseñado y la imagen cultural de una infancia capacitada para construir una identidad propia y plena de posibilidades. Se pretende así elaborar una propuesta o modelo didáctico que contribuya a definir el carácter educativo de la etapa 0-3 y apoyar la labor pedagógica de los profesionales que trabajan en este ciclo para cumplir los objetivos educativos que favorecen el desarrollo de los procesos cognitivos, motores, sociales y afectivos de la primera infancia.

Quisiéramos destacar la idea que va a regir el desarrollo de este estudio: la educación es una aventura compartida por los niños, las familias, los educadores, el personal de la escuela, el entorno social, las políticas educativas, etc. Y es necesario un consenso para que pueda llevarse a cabo de una forma coherente.

Por último, se define para esta investigación, la identificación del siguiente problema:

En la escuela infantil 0-3 años se detecta la necesidad de propuestas pedagógicas que contribuyan a potenciar el sentido educativo de esta etapa y permitan y favorezcan el desarrollo cultural y social de los procesos vitales de la infancia: las relaciones sociales, comunicativas y afectivas, el aprendizaje significativo, la construcción de la identidad y la elaboración de los procesos simbólicos mediante la creación de contextos de juego libre.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Elaborar un modelo didáctico que contribuya a favorecer el desarrollo de la función simbólica en los niños de 12 a 24 meses.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.2.1 *Objetivos relacionados con el contexto pedagógico*

- Valorar la influencia que ofrece el entorno en los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseñar la organización y la distribución de los espacios y materiales para la atención educativa de niños de 1-2 años en función de sus necesidades y características psicoevolutivas.
- Poner especial atención a la diversidad y complejidad de los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño y al diseño específico del ambiente: espacios, tiempos y materiales.

- Atender a la diversidad y complejidad de las acciones e interacciones en las que se desenvuelve el grupo, el número de niños y el rol del educador.
- Convertir el aula en un escenario de juego con materiales no estructurados y estéticamente colocados que promueva la comunicación y las relaciones.
- Concebir la programación de las experiencias como modalidades de encuentro y confluencia entre espacios, niños y adultos en la escuela.
- Impulsar y reivindicar la importancia del juego libre como forma de aprendizaje permanente.

3.2.2 Objetivos relacionados con el método de investigación

- Promover la investigación participativa para trabajar en la mejora de las propias prácticas, porque compartir es ver más y comprender mejor.
- Planificar propuestas abiertas a la revisión y a la mejora constante de sus planteamientos iniciales para poder planificar de nuevo cada vez que se vea la necesidad.
- Observar y recoger los datos de la observación de manera sistemática y controlada para favorecer la comprensión de los sucesos y su reflexión.
- Hacer visible la cultura de la infancia a través de la investigación y la documentación.

3.2.3 Objetivos relacionados con las aportaciones de los espacios de juego

- Explorar las cualidades de las instalaciones y analizar sus posibles aportaciones a los proyectos educativos de la etapa 0-3 años.
- Favorecer contextos para las narraciones personales o biográficas de la infancia y de los educadores, incorporando esta experiencia al desarrollo habitual de la experiencia vital y profesional de unos y otros.
- Promover una actitud estética en la escuela que se vea reflejada en el cuidado en el diseño y la preparación de los espacios-ambiente.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de referencia de esta investigación son las escuelas infantiles del Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid. Se ha elegido una muestra de tres escuelas (37 niños y niñas de edades comprendidas entre 14 y 24 meses, dos de ellos de integración).

5. ENFOQUE METODOLÓGICO

Las fases de este estudio se han llevado a cabo según el modelo de la *investigación-acción*, siguiendo una secuencia de ciclos dividida en cuatro momentos: planificación de la propuesta, acción, observación y reflexión. Para *planificar* la propuesta, primero se realizó una tarea de documentación sobre aquellas instalaciones o espacios de juego que mejor podían adaptarse a las necesidades y condiciones del estudio. Se diseñaron para ello seis instalaciones (la primera se repitió dos veces para observar las diferencias con el mismo grupo sobre una misma propuesta) que cumplieran con los requisitos adecuados para la ejecución del proyecto, teniendo en cuenta tanto aspectos estéticos y artísticos como pedagógicos: características de los materiales, disposición de los mismos en el espacio, lenguajes simbólicos que transmiten las instalaciones, relaciones que propician, etc. Estas fueron las instalaciones configuradas.

42

Describimos a continuación las siete instalaciones o espacios de juego (empezando por la figura 1, arriba a la izquierda).

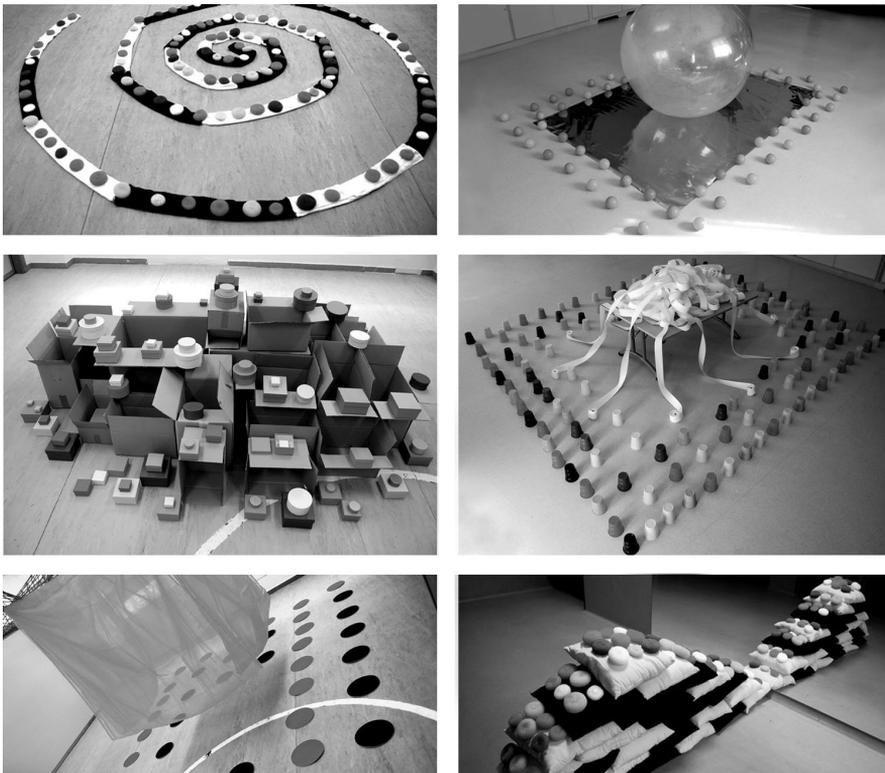
- *Instalación 1*: espiral horizontal construida con toallas dobladas, de color blanco y negro, en el que se apoyan esponjas de colores rojo, naranja, verde, amarillo y azul. Dimensión: 2,5 × 2,5 metros.
- *Instalación 2*: pelota de plástico transparente de 1 metro de diámetro, apoyada sobre un *papel-espejo* de 3 metros de largo × 1 metro de ancho, bordeado de 70-75 pelotas pequeñas de colores azul, magenta, violeta y naranja.
- *Instalación 3*: Conjunto de cajas, abiertas y cerradas, de 2 × 1 metros, de color marrón las cajas grandes y de diferentes colores las pequeñas (cuadradas y circulares).
- *Instalación 4*: espacio configurado con una mesa central sobre el que se apoyan y caen hacia el suelo 12-15 rollos de papel térmico blanco de caja registradora y un conjunto cuadrado de

vasos de plástico de diferentes colores. Medidas: $2,5 \times 2,5 \times 0,5$ metros.

- *Instalación 5*: espacio cerrado central de cortinas translúcidas de color naranja de $1 \times 1 \times 2$ metros y cuadrado circundante de alfombrillas de ratón de colores rojo y negro. Medida del espacio de juego en su totalidad: 3×3 metros.
- *Instalación 6*: 25 cojines amarillos y negros sobre los que se colocan diferentes esponjas de colores (mismas que en la instalación número 1), apoyados frente a un espejo. Medidas: $2 \times 0,5 \times 0,3$ metros.
- *Instalación 7*: se repitió la misma configuración que en la instalación número 1.

FIGURA 1

Configuración de las 6 diferentes instalaciones o espacios de juego para este estudio



6. TEMPORALIZACIÓN Y SENTIDO DE LA ACCIÓN, OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN

Cuando se diseñaron las seis instalaciones, se estableció un calendario acorde con la disponibilidad de las escuelas y de los observadores-documentadores. Se realizaron un total de 21 sesiones en tres escuelas diferentes. Las sesiones se hacían un día a la semana y la medida del tiempo de juego se estableció en una duración estimada de 45 minutos aproximadamente.

La *acción* consistía en disponer el material en la sala antes de la llegada de los niños, presentarlo de manera atractiva y sugerente, favorecer el juego y la experimentación, observar lo que sucedía y reconocer sus acciones, interfiriendo lo menos posible en la exploración autónoma y el juego libre.

La *observación* tiene la función de documentar los efectos de la acción y proporciona la base documental inmediata para la reflexión posterior. Debe adecuarse a las circunstancias y ser abierta y flexible para registrar lo inesperado. Para la observación de las sesiones se han utilizado el registro de las fotografías y la observación directa, anotando lo sucedido inmediatamente después de finalizar cada sesión mediante la cumplimentación de unos parámetros previamente elaborados que ofrecían datos concretos a partir de la cantidad y calidad de las relaciones sociocomunicativas y las interacciones entre los niños y con el adulto, la intensidad y preferencia de las distintas formas de desplazamiento en el espacio, las relaciones con los objetos y cómo son manipulados o explorados a partir del interés de los niños, la calidad del uso simbólico de estos objetos, la relación temporal o duración del tiempo en las diferentes dinámicas de juego, etc. Registrando, además, las particularidades, los *momentos extraordinarios* y las incidencias de cada sesión.

44

El último momento del proceso es la reflexión posterior, que servía para revisar y ajustar la propuesta. Asimismo, el registro de cada una de las sesiones en imágenes fotográficas ayudaba a captar los juegos más interesantes y a dar sentido a aquellas acciones que en el momento de producirse se escapaban a la comprensión inmediata del observador. En la reflexión se intercambiaban opiniones, inquietudes y dudas. También se comentaban las acciones y los juegos de los niños para darles sentido e identificar las manifestaciones simbólicas que aparecían.

Una vez configurada la instalación, el adulto es el principal referente afectivo. Ofrece la palabra (y la admiración), que reconoce las acciones de los niños y les otorga un sentido cultural. Al igual que en una sesión de práctica psicomotriz, actúa de mediador de los significados, pues está dentro y fuera al mismo tiempo sin interferir, dando permiso, observando y acompañando el

juego infantil. Y, para finalizar, documenta aquello que puede ser significativo para su posterior observación y análisis en relación al espacio de juego. Todo ello es posible a través de registros orales o visuales (fotografía y vídeo) que permiten compartir todas las narrativas posibles con la comunidad educativa e investigadora.

7. LA INSTALACIÓN COMO CONTEXTO SIMBÓLICO

La instalación es un espacio de interacción simbólica, un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es *proponer* (el «érase una vez»), y el de los niños *disponer*. Un verdadero *ecosistema lúdico* organizado por el adulto para provocar, desde un orden inicial y una propuesta estética concreta, su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción por parte de los niños a través del juego compartido, al igual que el muro de módulos con el que comienza una sesión de psicomotricidad: *destruir para transformar*.

En este contexto se inscribe y orienta la acción de los niños, «contenida» en un marco o encuadre dado, que posee una forma reconocible a través de límites o referencias. Los *espacios de símbolo* precisan ser configurados con una «entrada» y una «salida», rituales que sirven de separación y diferenciación entre el *exterior* (o realidad) y el *interior* (el símbolo) para que el niño sea consciente de que puede desarrollar todo su universo simbólico dentro de ese espacio. Es decir, a diferencia de los *espacios lúdicos* que son resignificados e interpretados por el juego infantil a través de las acciones corporales, las instalaciones en las escuelas se configuran primeramente y se ofrecen después con la voluntad de ser un *espacio potencial* (Winnicott, 1982), lugar de transición entre lo real y lo simbólico en el que todo es posible.

En esta propuesta, cercana al *interaccionismo simbólico*, los niños actúan sobre los objetos de las instalaciones e interactúan con otros niños mediante los significados que elaboran de manera compartida. Así, las instalaciones ofrecen la posibilidad de estar con *otros* en un lugar que favorece que el símbolo transite y se comparta porque está ocurriendo «aquí y ahora» en relación con ese *otro* (igual o adulto referente) que acompaña, interactúa y vincula el sentido de pertenencia.

El símbolo permite, por tanto, trascender el ámbito de la sensorialidad del objeto y de lo inmediato, ampliar la percepción del contexto ofrecido, incrementar la capacidad de entendimiento en y con el otro y promover una

relación creativa con el mundo. De este modo, los niños eligen, organizan, estructuran y elaboran socioconstructivamente los significados en los múltiples procesos interpretativos que cada proyecto de juego posibilita.

La instalación ha de contar, pues, con unas características estructurales y estéticas que proporcionen a los niños la posibilidad de elaborar una imagen mental potente, vívidamente identificada y organizada perceptivamente. Ha de poseer «imaginabilidad» (Lynch, 1985) para facilitar la estructuración cognitiva que se elabora a través de los significados subyacentes de ese *espacio social* o entorno privilegiado para la lúdica.

La elección y colocación de los objetos resulta fundamental por su aporte al sentido estético de la instalación y las posibilidades de juego que promueve. Por sus diferentes cualidades, los objetos son portadores de una «idea» que el niño desvela a través del juego. Más aún, cuando se proponen más de dos objetos para que el niño encuentre relaciones inéditas entre ellos. En las instalaciones, los objetos se organizan con una intencionalidad por parte del adulto para establecer una *narración* a partir de su funcionalidad, sensorialidad, sentido lúdico y simbología. Se proponen «diálogos» con objetos entre los que existe la posibilidad de una vinculación o narración, de manera que un objeto actúe, interfiera, contenga o complemente a otro. Los objetos se presentan en el medio del espacio disponible para permitir el recorrido alrededor de la instalación y que los niños puedan elegir después otros lugares según su proyecto de juego o *deriva lúdica* (Ruiz de Velasco y Abad, 2014).

46

Siguiendo los pasos del método elegido para llevar a cabo esta investigación, comenzaremos por organizar el plan que anticipa la acción y que se basa en el diseño de un modelo didáctico para favorecer el desarrollo de la función simbólica, configurado a partir de instalaciones ofrecidas para el juego libre que se organice en torno a los siguientes aspectos:

- La diversidad y complejidad de los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño. El diseño específico del ambiente, los espacios, los tiempos y los materiales.
- La diversidad y complejidad de las acciones e interacciones en las que se desenvuelve. La disposición del número y del tipo de agrupación de los niños. El rol del educador.
- La programación de las experiencias como modalidades de encuentro y confluencia entre espacios, niños y adultos en la escuela.

8. LOS ELEMENTOS INTEGRANTES DEL AMBIENTE

Para diseñar un ambiente hay que pensar en la configuración de los espacios, los materiales que se ofrecen, las relaciones que se propician y, en nuestro caso, el sentido simbólico. El medio en el que el niño se desenvuelve promueve, facilita o potencia determinadas acciones y condiciona un determinado tipo de relación e intercambio.

Estos ambientes o contextos de juego se configuran con unos límites y normas básicas para la seguridad y la garantía de la evolución de los niños, además del necesario reconocimiento por parte del adulto de la acción transformadora infantil desde el *caos creativo* (la idea de *caos* se refiere a un *desorden ordenado* o estructurado que permite el cambio y la gestión de opciones posibles). Las instalaciones y los objetos se presentan en un *sistema de orden* (formas geométricas o *mandalas*: círculos, espirales, estrellas o cuadrados) para que los niños entiendan la existencia de una *ubicación* o referencia inicial que asegura la apropiación, interpretación e investidura del espacio y los objetos para hacerlos «suyos» en el sentido físico y psíquico. Las reglas del juego surgen espontáneamente y se van reinterpretando y ajustando a la deriva lúdica, dando lugar a la complejidad y a la singularidad.

En estos espacios se favorecen múltiples situaciones de aprendizaje en relación, que se generan de forma espontánea y se liberan a través del juego libre: acciones de imitación, exploración, apropiación y transformación simbólica del espacio y los objetos, desplazamientos y recorridos, nuevos órdenes y posibilidades, etc. Así, el espacio permite las transiciones del lleno al vacío, de dentro a fuera, de la horizontalidad a la verticalidad, de la calma al movimiento o de la presencia a la ausencia. Y, en consecuencia, acciones que posibilitan la aparición de los juegos presimbólicos: *construir-destruir*, *llenar-vaciar*, *aparecer-desaparecer*, etc., que evolucionan hacia el juego simbólico que los objetos evocan y promueven. Finalmente, en la narración gráfica u oral de la experiencia, cada niño construye después las representaciones mentales conscientes que el imaginario infantil elabora de la experiencia como una manera de explicar y explicarse para identificarse y ser identificado.

Las instalaciones han de estar bien configuradas en su origen para facilitar la aparición del símbolo. Favorece la gestión infantil que existan objetos no estructurados y en cantidad suficiente para que puedan ser utilizados por varios niños al mismo tiempo o de manera individual. Elegidos por sus características y complementariedad, su exposición ha de resultar «provocadora» para que tengan interés como prolongación de la acción, el deseo y el pensamiento infantil de significar, evocar, remitir, transgredir, etc. Es importante que la elección de los objetos posibilite operaciones divergentes y

no solo la acción predeterminada que el objeto propone, sino un posible uso o «diálogo» simbólico: los objetos son portadores de una idea (y una propia poética) que el niño desvela a través del juego para encontrar relaciones inéditas entre ellos (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

9. LA PLANIFICACIÓN DEL ESPACIO Y APARICIÓN DEL JUEGO

Se pretende favorecer la aparición de los juegos presimbólicos, por las edades de los sujetos de la investigación (12-24 meses), a partir de las interacciones con los objetos: construir y destruir, llenar y vaciar, reunir y separar, agrupar y dispersar, esconderse y aparecer, etc. Se registrarán también los juegos simbólicos que aparezcan. Se trata pues de configurar un *contexto* que tenga las siguientes características:

- Que se sitúe en un espacio amplio de juego (sala de psicomotricidad o espacio de usos múltiples) en el que, en la medida de lo posible, no haya más materiales disponibles que los que configuren la instalación, ya que eso va a contribuir a concentrar la atención de los niños en lo que específicamente hemos preparado para el juego.
- Que sea estéticamente atractivo, para lo que se utilizan como referente las instalaciones del arte contemporáneo.
- Que esté formado por objetos que ofrezcan «ideas» o posibilidad de hacer proyectos, tanto por sus propiedades (de diferentes tamaños, texturas, colores, etc.) como por su disposición en el espacio (agrupados, extendidos o colgados del techo). Su exposición ha de resultar «provocadora» para el juego, favorecer la asociación y relación entre materiales y la autonomía de su uso.
- Que los objetos sean familiares (de los que se usan en las casas), naturales (de elementos de la naturaleza) o reciclados. Materiales que posibiliten operaciones divergentes y no solo la acción predeterminada que el objeto marca. Que se puedan utilizar por varios niños o sean de uso individual.
- Que se presente como algo extraordinario, no habitual, no cotidiano, que se dispone especialmente ese día para el juego y desaparece cuando este termina. Algo con una finalidad concreta que cambia y se renueva cada vez, ya que, aunque se utilicen los mismos objetos, nunca se colocarán de la misma manera,

y si se usan las mismas instalaciones, cambiarán los objetos que las forman.

- Que aliente una actitud de sorpresa, deseo y admiración, tanto para el que va a jugar como para el que observa, para que la emoción que provoca el disfrute compartido ayude a hacer evolucionar el juego y, por tanto, las ideas que se desarrollan en él.
- Que la actitud del adulto ante el juego y la disposición de la instalación invite a la transformación, con el fin de que los niños tengan la sensación de pertenencia al comprobar que sus acciones y su intervención modifican el paisaje inicial del juego. Además, el sentirse autorizados para apropiarse de las ideas ofrecidas y poder cambiarlas, haciéndolas suyas, contribuye al desarrollo de la propia identidad.
- Que la organización del ambiente se prepare en función de los protagonistas, su edad, sus necesidades e intereses y con el objetivo de propiciar su encuentro y relación. Hay que propiciar situaciones en las que los niños sientan el placer de estar juntos, experimenten sus posibilidades y limitaciones en interacción con los demás y aprendan a compartir, ayudar y cooperar, pues los otros son una fuente importante de saber.
- Que favorezca el juego libre. El grupo, en la condición de juego libre, muestra más interacción social entre sus miembros y se observa más juego imaginativo espontáneo.
- Que parta de una intención concreta de provocar algún tipo de juego presimbólico, que aunque inicialmente sea idea del adulto que la propone, conecte con el grupo que la recibe, de manera que esa idea tenga para las dos partes un sentido que pueda ser compartido y comunicado entre todos. Es una invitación a encontrarse en el mundo simbólico, característico de la identidad del ser humano. Así, la instalación es una forma de situar a los niños en contacto con lenguajes expresivos simbólicos, desarrollando su potencial creativo para simbolizar el mundo. El símbolo es siempre el creador de un sentido.

Los juegos presimbólicos que se espera que aparezcan se pueden clasificar en tres categorías:

1. Juegos presimbólicos a partir de *acciones sensoriomotoras*. Caídas, balanceos, giros, saltos, trepas, marcha, carrera, envolturas, etc.

2. Juegos presimbólicos a partir de las *relaciones con los adultos*. Esconderse y aparecer, ser perseguido, etc. Si aparecen, se les debe dar el valor con el reconocimiento. Por ejemplo, si un niño se esconde tapándose con una tela, preguntaremos dónde está hasta que «aparezca». O si se acerca a taparnos a nosotros, verbalizaremos desde nuestro «escondite» alguna señal, como «cu cu» o «no estoy», que le demuestre que comprendemos su intención, que seguimos su iniciativa y que queremos compartir su juego.
3. Juegos presimbólicos a partir de las *interacciones con los objetos*. Construir y destruir, llenar y vaciar, reunir y separar, esconderse y aparecer, etc.

Después de diseñar el plan, se realiza la *acción*, que en este tipo de investigación es una acción observada; es decir, de las acciones se recogen datos para poder valorarlas posteriormente en profundidad por parte del equipo investigador desde diferentes dimensiones: expresivas, comunicativas, relacionales, simbólicas, cinestésicas, afectivas, etc. Todo ello con el objeto de preparar esa valoración posterior en base a unos parámetros consensuados que se describen a continuación, pues antes de actuar es importante reflexionar sobre los tipos de datos necesarios para valorar críticamente la *acción* en todas sus dimensiones y posibilidades.

50

10. PARÁMETROS DE OBSERVACIÓN

Los parámetros de observación que se han utilizado para recoger los datos de las acciones se han elaborado y adaptado a la presente investigación por parte del equipo investigador, tomando como punto de referencia los parámetros que Aucouturier (2004) propone para realizar la observación de la práctica psicomotriz. Estos parámetros se fijan en aspectos básicos, relacionados con los elementos que han de configurar un contexto de juego:

Relaciones sociocomunicativas: Interés y participación ante la propuesta. Disfrute del juego. Interacción entre iguales jugando, cooperando o comunicándose. Interacción con el adulto pidiendo ayuda, información, jugando o comunicándose con él

Relaciones con el espacio: Movimiento por el espacio: caminar, correr, rodar, parar, balancearse, etc. Utilización preferente del espacio horizontal. Utilización preferente del espacio vertical. Utilización de todo el espacio disponible. Manifestación de lugares preferidos. Defensa de su propio espacio.

Utilización de los objetos: Interés por el objeto: implicación en la manipulación. Maneras de utilizar el objeto. Tipos de juegos.

Relaciones con los tiempos: Duración del tiempo de observación de la situación ofrecida hasta que entran en el juego. Duración de las interacciones y de los juegos. Insistencia para jugar, para cooperar, para comunicar.

Los parámetros fueron cumplimentados en base a las observaciones realizadas y al visionado de las imágenes recogidas que aportaron datos relevantes sobre los tipos de juego que aparecían. Después del registro de cada una de las sesiones y de las narrativas visuales que acompañan a cada registro, existe una *reflexión* que pretende hallar el sentido de los procesos.

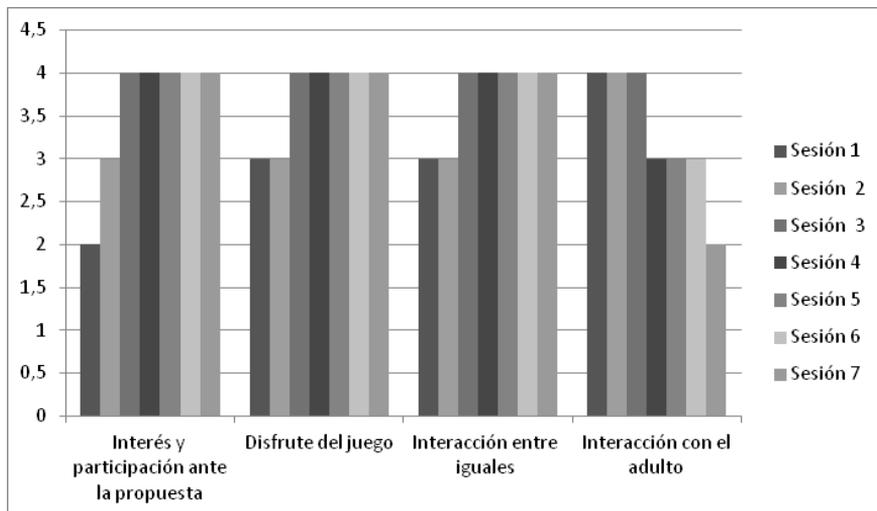
1.1. ANÁLISIS DE DATOS

A partir de los datos recogidos a través de estos parámetros previamente establecidos y de la observación, se analiza el resultado de la aplicación del modelo didáctico con el fin de comprobar si contribuye a resolver el problema inicialmente planteado. Es importante destacar que en este trabajo se ha estimado el efecto que ha tenido la aplicación del modelo didáctico en los diferentes grupos como tales, y no en los individuos que componen esos grupos. Hay que reseñar que aunque se han analizado cada una de las sesiones de forma individual, las reflexiones resultantes evidencian que el valor del modelo está en su conjunto, ya que las propuestas se complementan entre sí debido a sus diferentes características.

El análisis de los datos obtenidos se realiza a partir de la observación y posterior reflexión del equipo investigador: *artista contemporáneo* que configura la instalación y registra las acciones de juego mediante fotografías y vídeo, *psicomotricista* que observa el movimiento y acciones de los niños y *educadora de aula* como referente afectivo y concedora de la historia de vida de cada uno de ellos. Para ello, como ya hemos descrito anteriormente, se diseñaron conjuntamente unos parámetros que se midieron en el transcurso de las 7 sesiones realizadas, basados en la cantidad y calidad de las relaciones con el espacio, con los objetos, con la gestión del tiempo y con las personas (iguales o adultos). Estos parámetros se valoraron a través de una escala numérica del 1 al 4, siendo el 1 «nada» o «nunca», el 2 «un poco», el 3 «bastante» y el 4 «mucho» o «siempre». En relación particular y específica a la gestión del tiempo, al igual que en la *práctica psicomotriz* o el *juego heurístico*, es interesante realizar la experiencia una vez a la semana o cada 15 días, dependiendo de la realidad y posibilidades del centro educativo. Las instalaciones se pueden repetir sucesivas veces, pues el juego siempre será

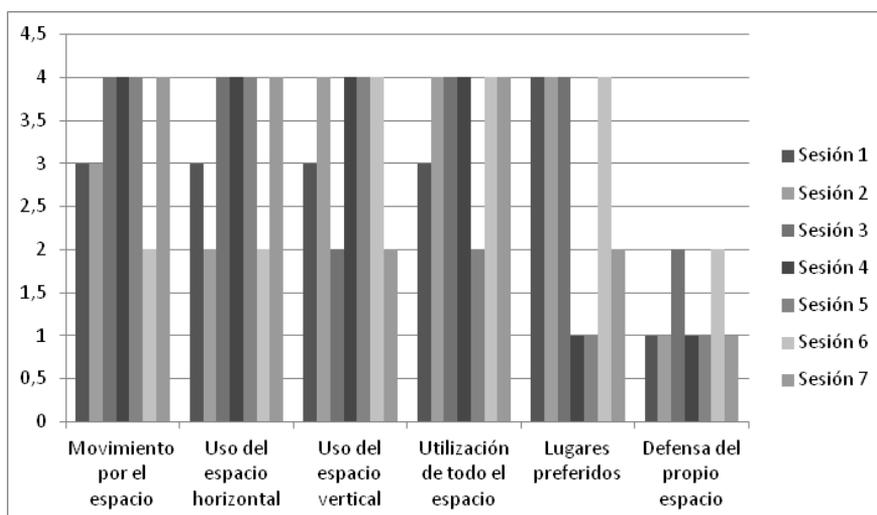
diferente (y sorprendente). Estas son las escalas de valoración de cada una de las 3 escuelas, a partir de los parámetros ya descritos y en el transcurso de las 7 sesiones realizadas:

ESCUELA INFANTIL 1



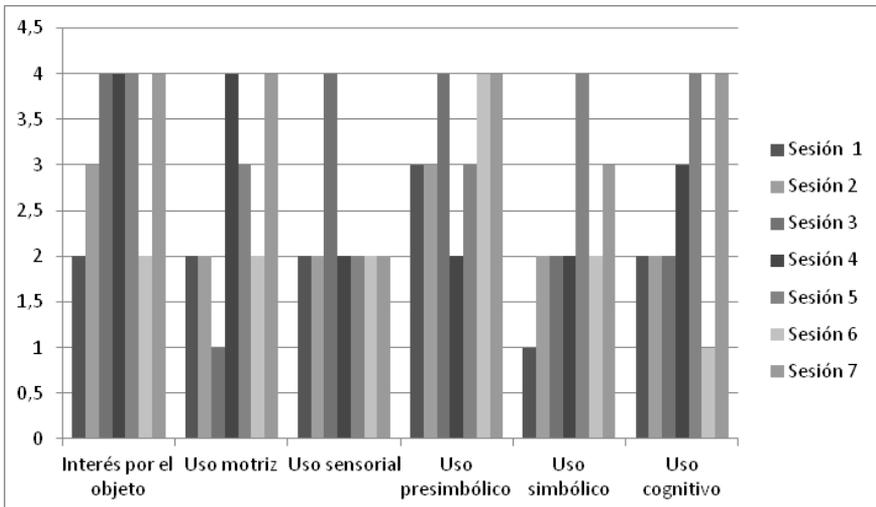
52

Relaciones sociocomunicativas. Las interacciones. En este grupo se puede observar que el interés y participación ante el modelo ha ido aumentando hasta alcanzar la valoración más alta a partir de la tercera sesión, lo mismo que el disfrute del juego y la interacción entre iguales. La interacción con el adulto ha ido disminuyendo a partir de la cuarta sesión, sin dejar de ser bastante importante hasta la última, en la que ha habido poca interacción.

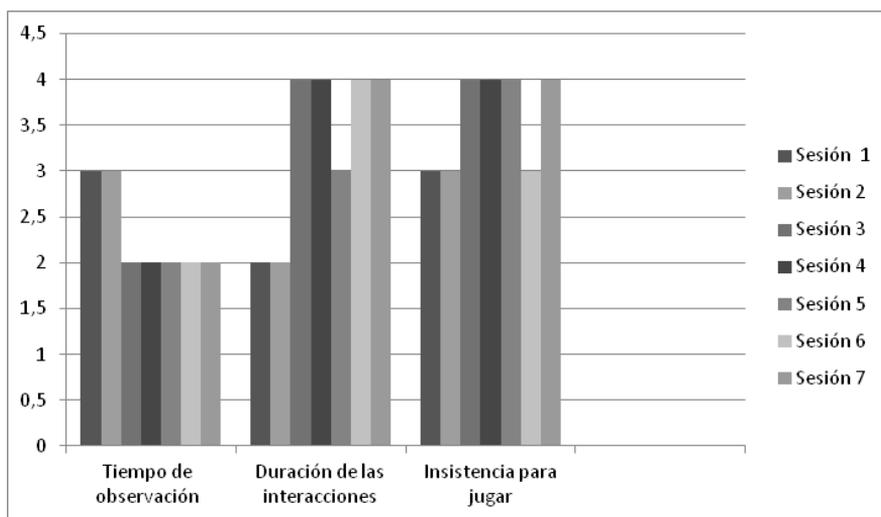


Relaciones con el espacio. El movimiento espacial manifestado en la intensidad de las diferentes formas de desplazamientos: andar, correr, etc., ha sido en la mayoría de las sesiones (85 %) bastante o muy intenso. En cuanto al uso preferente del espacio horizontal o vertical, la predominancia ha ido cambiando dependiendo de la configuración de las instalaciones y de las características de los objetos utilizados. La utilización de todo el espacio disponible se ha realizado de forma intensa en el 70 % aproximadamente de las sesiones. La sesión en la que menos uso se ha hecho del espacio total ha sido en la que las características de los objetos (cajas pequeñas) ha propiciado la búsqueda de espacios reducidos donde poder explorar y manipular dicho objeto.

La preferencia por determinados lugares se ha producido fundamentalmente en las dos primeras sesiones, por la búsqueda de la cercanía con el adulto referente. En las otras sesiones en las que se ha detectado preferencia de espacios, estos han sido el lugar donde se colocaba la instalación.



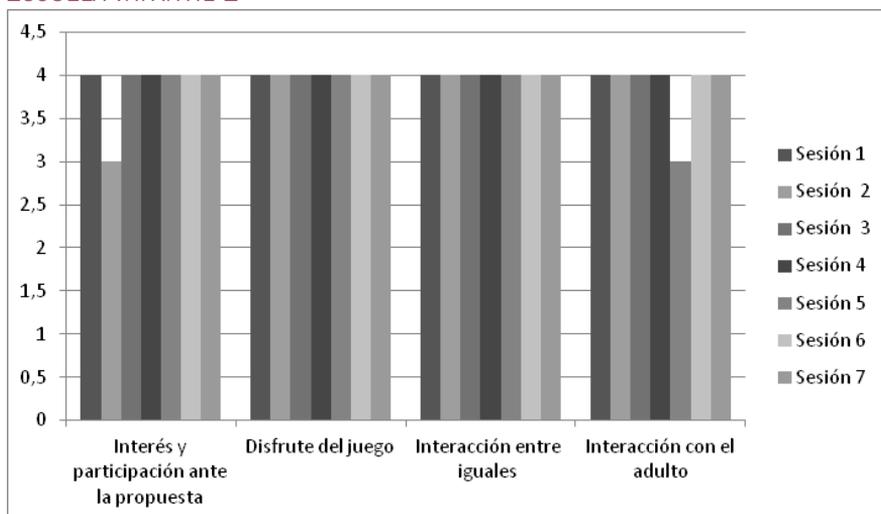
Relaciones con los objetos. Cómo son utilizados. El interés manifestado por los objetos en el proceso de manipulación ha sido en la mayoría de las sesiones (70 % aproximadamente) mucho o bastante. El grupo ha manifestado poco interés en este aspecto en la sesión inicial y en la sesión en la que la instalación formada por el cuadrilátero de telas (sesión 5) ha propiciado más el movimiento global que la exploración manipulativa. De las cinco posibilidades observadas sobre la manera de utilizar los objetos, ha sido el uso presimbólico el que ha predominado en este grupo (el 85 % aproximadamente de las sesiones ha sido bastante o mucho), seguido del uso motriz (42 % aproximadamente) y de los usos simbólico y cognitivo (28,5 % aprox.). El uso sensorial ha sido muy reducido (14 % aprox.).



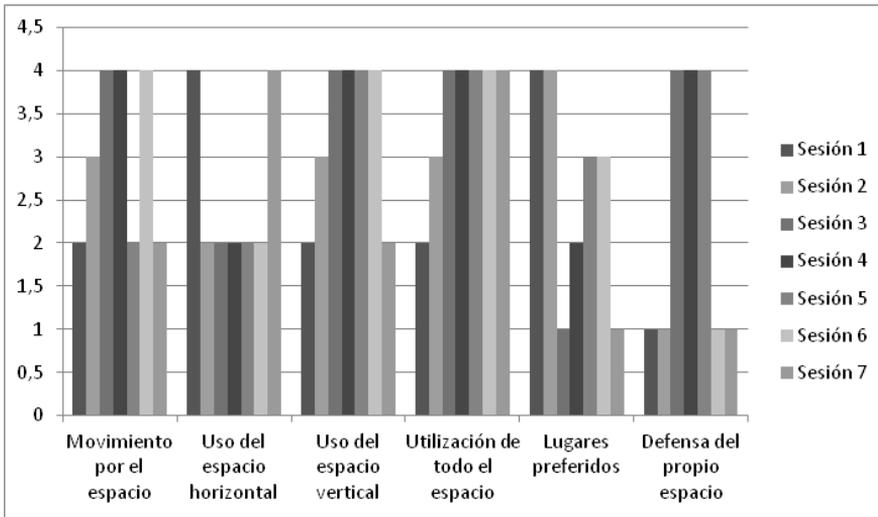
54

Relación con el tiempo. Duración. En la dinámica del juego se les ha pedido a los niños que observaran la instalación durante dos minutos. En este ítem lo que se ha valorado como positivo ha sido la brevedad del tiempo de entrada en el juego, asociándolo con el interés y el deseo de participar. El tiempo de observación de la situación ofrecida hasta que entran en el juego ha sido mayor en las primeras sesiones de toma de contacto. En el resto de las sesiones han comenzado a jugar enseguida. La duración de las interacciones y de los juegos compartidos ha sido mucha o bastante en un 70% aproximadamente de las sesiones. La insistencia para jugar, cooperar y/o comunicar ha sido mucha o bastante en el 100% de las sesiones.

ESCUELA INFANTIL 2



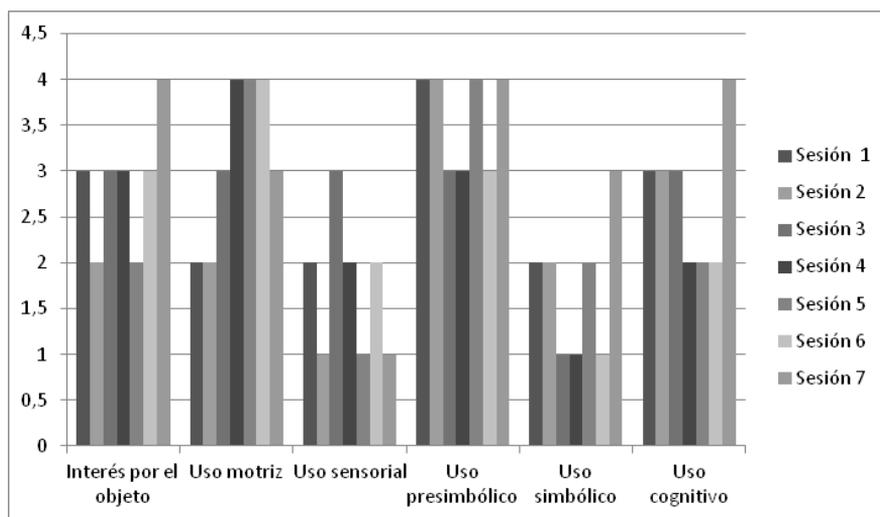
Relaciones sociocomunicativas. Las interacciones. En este grupo se puede observar que el interés y participación ante el modelo ha sido mucho o bastante (100%) desde el principio, manteniéndose constante a lo largo de todas las sesiones, lo mismo que el disfrute del juego, la interacción entre iguales y la interacción con el adulto. Este grupo de niños ha tenido como una de sus principales señas de identidad una alta calidad en las relaciones sociocomunicativas, que se han visto reflejadas en su disposición para participar en el modelo ofrecido.



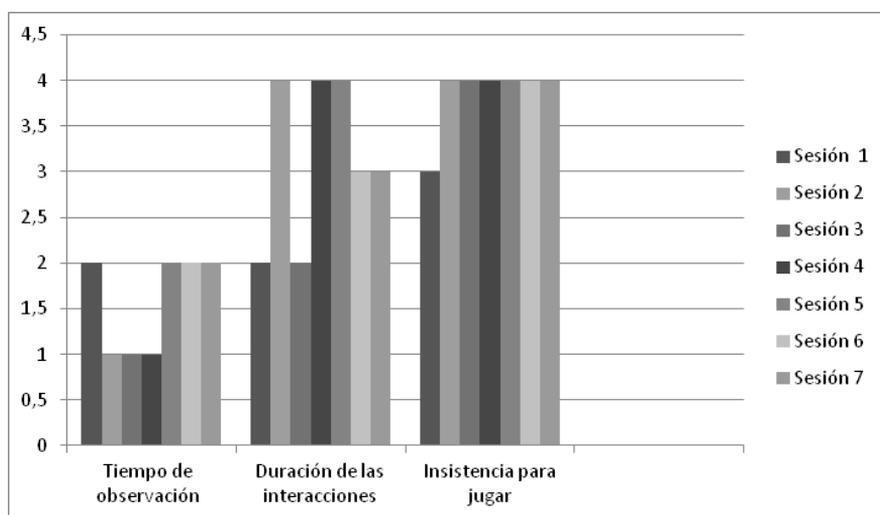
Relaciones con el espacio. El movimiento espacial manifestado en la intensidad de las diferentes formas de desplazamientos (andar, correr, etc.) ha sido en la mayoría de las sesiones (57%) bastante o muy intenso. En cuanto al uso preferente del espacio horizontal o vertical, la predominancia en este grupo se ha decantado por el uso de este último (71% aprox.) frente al uso horizontal (28,5% aprox.).

La utilización de todo el espacio disponible se ha realizado de forma intensa en el 85% aproximadamente de las sesiones. La sesión en la que menos uso se ha hecho del espacio total en este grupo ha sido en la primera.

La preferencia por determinados lugares se ha producido fundamentalmente en las primeras sesiones, en las que la búsqueda de la cercanía con el adulto referente propiciaba que los niños estuvieran predominantemente en los espacios donde este se colocaba. En las sesiones 5.^a y 6.^a los lugares preferentes han sido los espacios delimitados por la propia instalación.



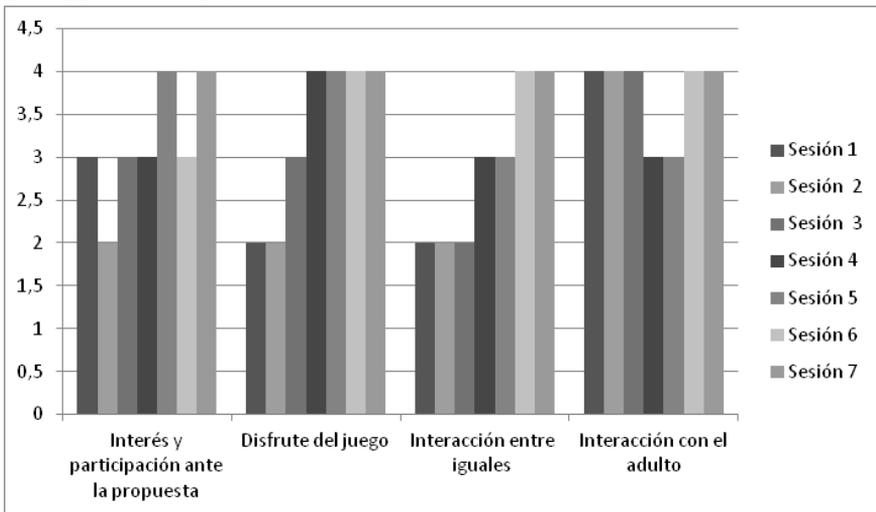
Relaciones con los objetos. Cómo son utilizados. El interés manifestado por los objetos en el proceso de manipulación ha sido en la mayoría de las sesiones (70% aprox.) mucha o bastante. De las cinco posibilidades observadas sobre la manera de utilizar los objetos, el uso presimbólico ha predominado en este grupo con un 100% de bastante o mucha aparición, seguido del uso motriz, también bastante intenso (70% aprox.) y cognitivo (57% aprox.). Los usos sensorial y simbólico (14% aprox.) se han manifestado de manera muy reducida.



Relación con el tiempo. Duración. En la dinámica del juego se ha pedido a los niños que observaran la instalación durante dos minutos. En este ítem lo que se ha valorado como positivo ha sido la brevedad del tiempo de entrada en el juego, asociándolo con el interés y el deseo de participar.

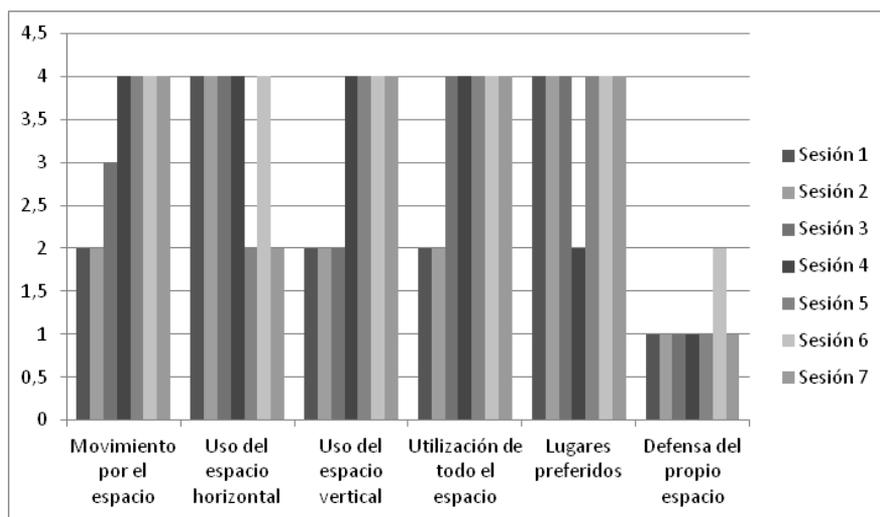
El tiempo de observación de la situación ofrecida hasta que entran en el juego ha sido mínimo en todas las sesiones. La duración de las interacciones y de los juegos compartidos ha sido mucha o bastante en un 70 % aproximadamente de las sesiones. La insistencia para jugar, cooperar y/o comunicar ha sido mucha o bastante en el 100 % de las sesiones.

ESCUELA INFANTIL 3



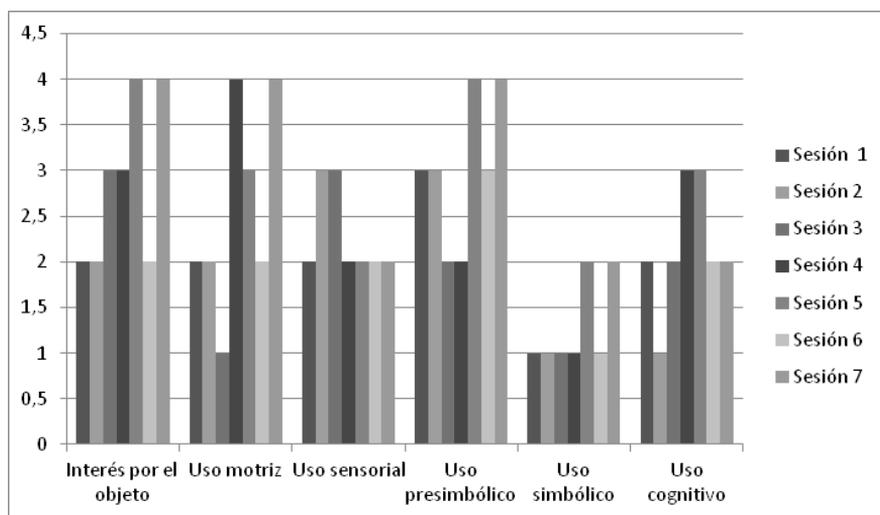
Relaciones sociocomunicativas. Las interacciones. En este grupo se puede observar que la respuesta dada ante el modelo ofrecido ha sido mucha o bastante en la mayoría de las sesiones (85% aprox.). El disfrute del juego ha sido mucho o bastante en el 71 % aproximadamente y ha ido aumentando a partir de la tercera sesión. La interacción entre iguales ha ido en aumento, siendo poca en las tres primeras sesiones y bastante o mucha a partir de la cuarta sesión (57% aprox.). La interacción con el adulto ha sido intensa durante todas las sesiones (100%).

Relaciones con el espacio. El movimiento espacial manifestado en la intensidad de las diferentes formas de desplazamientos (andar, correr, etc.) ha ido aumentando a partir de la tercera sesión, siendo poco en las dos primeras sesiones de toma de contacto y bastante o mucho en el resto (70% aprox.). En cuanto al uso preferente del espacio horizontal o vertical, la prioridad en este grupo ha sido el espacio horizontal durante las primeras cuatro sesiones y el vertical durante las cuatro últimas.



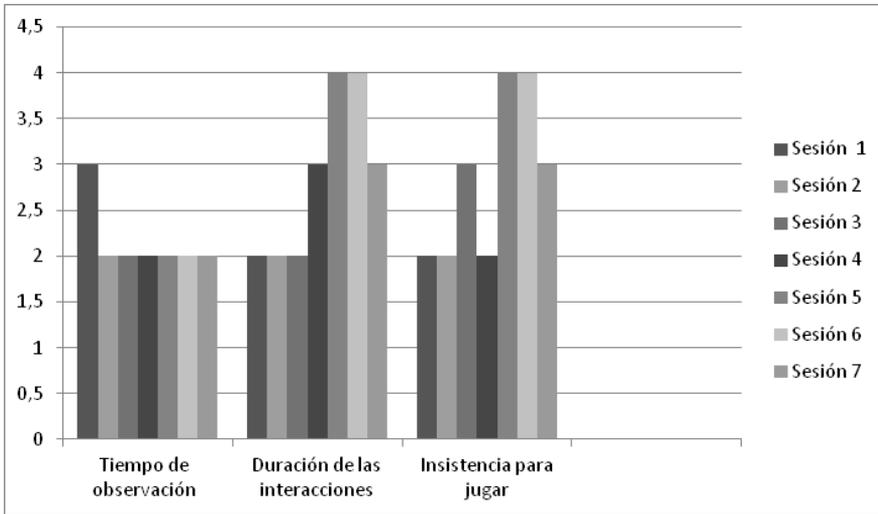
La utilización de todo el espacio disponible se ha realizado de forma intensa a partir de la tercera sesión. Las sesiones en las que menos uso se ha hecho del espacio total en este grupo han sido las dos primeras. La preferencia por determinados lugares se ha manifestado en la mayoría de las sesiones (85 % aprox.), producido fundamentalmente por la búsqueda de la cercanía con el adulto referente.

58



Relaciones con los objetos. Cómo son utilizados. El interés manifestado por los objetos en el proceso de manipulación ha sido en la mayoría de las sesiones (57 % aprox.) mucha o bastante. De las cinco posibilidades observadas sobre la manera de utilizar los objetos, ha sido el uso presimbólico

el que ha predominado en este grupo, con un 71 % aproximadamente de bastante o mucha aparición, seguido del uso motriz (42 % aproximadamente) y cognitivo y sensorial (28 % aprox.). El uso simbólico ha sido muy reducido.



Relación con el tiempo. Duración. En la dinámica del juego se ha pedido a los niños que observaran la instalación durante dos minutos. En este ítem lo que se ha valorado como positivo ha sido la brevedad del tiempo de entrada en el juego, asociándolo con el interés y el deseo de participar. La duración del tiempo de observación de la situación ofrecida hasta que entran en el juego ha sido muy reducida en todas las sesiones, excepto en la primera.

La duración de las interacciones y de los juegos compartidos ha ido aumentando a partir de la cuarta sesión, siendo mucha o bastante en las cuatro últimas (57 % aprox.). La insistencia para jugar, cooperar y/o comunicar ha sido mucha o bastante en el 57 % aproximadamente de las sesiones.

12. CONCLUSIONES GLOBALIZADAS EN RELACIÓN A LOS PARÁMETROS

En la generalidad de las *relaciones con el espacio*, se constata que este ha sido utilizado por todos los grupos según sus necesidades de movimiento, ocupación y preferencia, observándose una consonancia en cuanto al uso del espacio respecto a los tres aspectos citados (movimiento, ocupación y preferencia) y las características y disposición de los objetos.

En las *relaciones con los objetos* y su uso, todos los grupos, en cada escuela, han respondido a las expectativas del modelo y al objetivo de provocar la aparición de los juegos presimbólicos.

Sobre la *relación con el tiempo*, se ha observado de manera global que el hecho de respetar la posibilidad de elegir el momento de entrar en el juego, de tomar parte o mirar desde fuera, de esperar o precipitarse, ha permitido que se hayan propiciado las libres iniciativas, las interacciones, la participación activa, la exploración, el desarrollo del pensamiento a través de la acción, la construcción de ideas, etc. Disponer de tiempo suficiente permite tomar decisiones, pensar alternativas y poder elegir entre diferentes opciones.

Sobre las *relaciones sociocomunicativas y las interacciones* entre iguales y con el adulto, se puede observar, a lo largo de cada sesión y en todas las escuelas, que el interés y participación ha sido mucho o bastante desde el principio, al igual que el disfrute del juego. A la vista de los resultados se puede concluir que el modelo ofrecido cumple el objetivo de favorecer las *relaciones sociocomunicativas y afectivas*, tanto entre el grupo de niños como entre estos y los adultos de referencia (relaciones de colaboración, consenso, interacciones e intercambios).

Esta conclusión pudiera ser realmente la más significativa en la investigación, pues la propuesta de modelo didáctico está basada en la dimensión relacional del juego como metáfora de vida de las relaciones y, por ende, en la mejora de la calidad educativa como contexto privilegiado para el encuentro con el otro a través del juego.

13. CONCLUSIONES FINALES

En esta investigación se ha pretendido elaborar un modelo didáctico para el estudio y desarrollo de la función simbólica. Para analizar y explicar los resultados obtenidos, nos parece importante preguntarnos qué hace posible que se hagan visibles y se puedan reconocer e identificar las primeras manifestaciones de la función simbólica en los niños.

Hemos comprobado que si el adulto contempla las acciones de los niños con interés, las potencia, haciendo que estos se den cuenta de que sus actos pueden producir efectos en el entorno. Este descubrimiento hace que aparezca la consciencia de la importancia del suceso acontecido, provocando la intencionalidad o la reafirmación de sus logros, favoreciendo su repetición, consolidación y aumento de la calidad.

Por otro lado, el niño que dispone de ambientes adecuados tiene la posibilidad de ejercer y desarrollar, a través del juego libre, sus competencias y sus procesos cognitivos, motores, sociales y afectivos para relacionarse con más facilidad con las personas de su entorno. Parece pues importante que

los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño sean lo más ricos y diversos posible, sin que esto sea entendido como una invitación al «activismo», sino a la reflexión sobre el hecho de crear condiciones adecuadas y «dejar hacer» para permitir que sean los niños los que construyan su propio aprendizaje en el reconocimiento del adulto referente con el fin de asegurar su importancia. Creemos que detrás de una propuesta sencilla siempre existe una compleja trama de relaciones y descubrimientos que evolucionan y aumentan su sentido si se les sabe dar el valor que muestran (Vecchi, 2013).

Estas propuestas de juego han favorecido las relaciones espontáneas de los niños. Hemos observado cómo han colaborado entre ellos para conseguir objetivos comunes y cómo han respetado los proyectos de juego de los otros. Han compartido, además, el afecto, mostrándose como seres capaces de establecer relaciones sociales y ser empáticos con el otro.

Respecto a las relaciones establecidas entre el grupo y los adultos, creemos que es importante tener la oportunidad de relacionarse con los niños en un contexto que favorezca la observación y la escucha para reconocer y dar valor a lo que acontece a partir de las situaciones de juego observadas. Constatamos que cuando se sintieron confiados y contemplados con placer, el juego se hizo más intenso e interesante.

Es importante reivindicar, pues, el derecho de los niños y de las niñas al *no hacer*, a la calma, a los silencios, a la quietud, a crear ideas desde el vacío y la necesidad, a tener tiempo para pensar, decidir y proyectar. Las propuestas demasiado cerradas en el proyecto del adulto limitan la posibilidad de que sean los propios niños los que organicen sus juegos y sus deseos de hacer. En cuanto al tiempo, nuestra propuesta se define fundamentalmente dentro del *kairós*: se programa dentro de un horario convenido, pero dura lo que dura el interés del niño por ella.

Hemos observado que documentar el juego de los niños ayuda a aprender a mirar para reconocer y no para juzgar o evaluar. Documentar los procesos ayuda a mirar a la escuela de otra forma y a valorar más lo que ocurre en ella. Nos parece importante hacer visible el proyecto de la escuela, y útil hacerlo elaborando una narrativa a través de las imágenes.

Y también que la forma con la que los niños utilizan los objetos y los espacios son representaciones inconscientes de su historia corporal, y que simbolizan corporalmente antes de hacerlo mediante la representación mental. Nos parece importante destacar el valor de los juegos presimbólicos para que no pasen inadvertidos y se favorezca su aparición mediante la disposición de objetos con cualidades adecuadas: cantidad, características, disposición, etc.

Analizar la manera en la que los niños han utilizado los objetos nos ha servido para constatar las diferencias entre el uso de los objetos como fuente de sensaciones, seguridad, manipulación, etc., o como mediadores en la construcción de significados. Hemos podido observar, además, cómo algunos niños han podido conectar simbólicamente a través de las transformaciones simbólicas de los objetos, y el placer que han experimentado al comprobar que podían comunicarse a un nivel diferente, relacionado con la capacidad de generar ideas comunes.

Ha sido también importante reasignar el rol del educador como adulto referente, no como director o animador del juego, sino como observador, reconecedor, documentador y relator de lo acontecido. El educador adopta en este modelo otro tipo de papel en el que aprender a observar, a saber qué quiere ver, a saber mirar, saber reconocer lo que sucede, registrarlo a través de las imágenes y de los parámetros elaborados previamente sobre lo que interesa ver, y saber darle valor para hacerlo visible es más importante que la intervención directa.

Para finalizar, pensamos que la investigación no puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo e interdisciplinar. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos: la mirada de cada uno ha servido para enriquecer el conjunto y para comprobar que no hay una única realidad objetiva, sino diferentes formas de entenderla e interpretarla. Es decir, jugar para ser.

62

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Revista Aula de Infantil*, 32, 10-16.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Lynch, K. (1985). *La imagen de la ciudad* (1.ª ed. 1960). Barcelona: Gustavo Gili.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Revista Aula de Infantil*, 77, 11-28.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego* (1.ª ed. 1971). Barcelona: Gedisa.