

Desarrollo, aprendizaje y currículum de educación infantil: el papel del juego

Rosario Ortega

Profesora de Psicología de la Educación y el Desarrollo

Universidad de Sevilla

Verónica Fernández

Diplomada en Educación Infantil

Universidad de Sevilla(*)



RESUMEN

El artículo presenta un análisis crítico del currículum de Educación Infantil de la comunidad autónoma de Andalucía, en el que se cuestiona la inclusión del concepto de "contenidos" para describir los procesos de aprendizaje destinados a la optimización del desarrollo. En oposición, se propone un modelo práctico de intervención educativa que parte de los conceptos de "experiencia" y "actividad". Este modelo permite incluir el juego en las aulas de Educación Infantil, ya que es, en sí mismo, una experiencia que tiene formato de actividad y, por tanto, es susceptible de ser utilizado como facilitador de los procesos de aprendizaje y desarrollo.

La descripción de la naturaleza del desarrollo infantil, cuando, además de explicar y comprender el proceso evolutivo, aspira a aportar criterios y límites que sirvan de coordenadas sobre las cuales planificar la acción educativa, exige un nivel más ajustado de coherencia entre los enunciados teóricos y las sugerencias prácticas consideradas como idóneas para potenciar el desarrollo de los niños y niñas. Para alcanzar dicha coherencia, habría que precisar qué entendemos por desarrollo, qué entendemos por aprendizaje y si, definitivamente, establecemos un puente de conexión entre ambos procesos. Habría que especificar si, al estilo de lo que enunció Vygotski (1934), creemos que el desarrollo se produce cuando las actividades y tareas propuestas exigen para su realización unas

capacidades comprendidas entre aquellas que ya han sido adquiridas e interiorizadas y aquellas que pueden realizarse con la ayuda de otros, es decir, cuando se encuentran dentro de lo que Vygotski denominó el *área de desarrollo próximo*. En definitiva, habría que ratificar que los conocimientos y habilidades previos sirven de plataforma para adquirir conocimientos y habilidades nuevas y, a su vez, que éstas tienen un límite superior que viene marcado por la conjunción de factores que determina la evolución.

Nuestra posición ante esta cuestión presupone que el aprendizaje activa el desarrollo, especialmente si lo que se propone al sujeto no está muy alejado de sus habilidades previas y, a su vez, que las posibilidades de ir más allá en el aprendizaje

(*) Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología.

Avda. San Fco. Javier, s/n, 41018 Sevilla. Tfno.: 95 / 455 76 87. E-mail: ortega@cica.es.



están marcadas por las propias pautas madurativas del desarrollo. De esta forma desarrollo y aprendizaje son dos caras de un mismo proceso, sin que pueda confundirse uno con otro. Desde este planteamiento, el desarrollo ejerce, respecto del aprendizaje, un papel de condicionante previo y de objetivo a conseguir; es decir, marca los límites dentro de los cuales el aprendizaje puede moverse, que son los mismos que la educación debe utilizar como criterios para elaborar sus finalidades y objetivos, para diseñar sus planificaciones curriculares y para ajustar su intervención.

La finalidad de la Educación Infantil

El diseño curricular para la Educación Infantil, a nuestro modo de ver, ha sido construido bajo dos tipos de parámetros. El primero de ellos queda claramente enunciado en las finalidades de la Educación Infantil:

“En la Educación Infantil la intencionalidad general de la acción educativa ha de orientarse hacia la creación de un ambiente y un marco de relaciones y posibilidades que posibiliten y potencien el crecimiento sano de los niños y niñas, la coordinación de las familias y la comunidad en general en la promoción del desarrollo armónico en sus distintas dimensiones, física, cognitiva, afectiva y social, la adquisición por parte de los niños de aprendizajes significativos y adaptados a sus necesidades y motivaciones, y la colaboración en la compensación de las desigualdades de origen social y económico”. (Decreto de Educación Infantil, pág. 10).

El segundo parámetro no es tan claro o, al menos, plantea algunas incoherencias cuando se trata de ajustar la teoría curricular en la que se basa con la práctica educativa a la que este currículum puede dar lugar. Se trata de un modelo construido

bajo ejes que no siempre permitirán desarrollar una práctica educativa que produzca aprendizaje en la *zona de desarrollo próximo*, ya que está enunciado con parámetros distintos a los que usamos cuando describimos y explicamos el desarrollo infantil en todos sus aspectos y dimensiones.

En nuestro análisis nos referiremos exclusivamente al diseño del tramo 3-6 años, del currículum de la Educación Infantil de Andalucía que, por razones de proximidad cultural e interés profesional, es el que hemos estudiado con más detalle. A él aludiremos en nuestros argumentos, que plantearán una crítica constructiva al modelo y una propuesta para la organización práctica del desarrollo curricular en la Escuela Infantil basada en conceptos globalizados y operativos: el de la actividad en general y la actividad lúdica en particular.

El currículum para la Educación Infantil de Andalucía se ha elaborado siguiendo unos ejes conceptuales, bajo la denominación de *objetivos, contenidos, metodología y evaluación*, importados de otras etapas y tramos educativos que, a nuestro modo de ver, se ajustan mal a la naturaleza global del desarrollo de los niños y niñas de esta etapa. Es cierto que hacerlo así presenta la ventaja de la simplificación de criterios, lo cual posiblemente facilita la progresiva construcción de una cultura escolar unificada y polivalente, pero también es probable que ésta se convierta en una falsa ventaja que podría traicionar el mejor espíritu educativo del que parece partir la finalidad para la que ha sido creado: optimizar el desarrollo mediante el aprendizaje.

¿Objetivos, contenidos, metodología y evaluación en la Educación Infantil?

En el Anexo del Decreto de Educación Infantil para Andalucía puede leerse, como síntesis de finalidad educativa, lo siguiente:

“La Educación infantil constituye la primera etapa del sistema educativo. Dirigida a los niños y niñas de hasta los 6 años de edad, su finalidad primordial es contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los mismos”. (Decreto de Educación Infantil. pág. 15).

Para conseguir finalidades como la enunciada se plantea sin embargo una arquitectura curricular que discurre por parámetros tradicionalmente académicos. Si la finalidad primordial es el desarrollo, en todas sus dimensiones, y éste se define bien en términos de la evolución progresiva y optimizada de las dimensiones física, cognitiva, afectiva-emocional, comunicativa y social, ¿por qué desplegar los objetivos en términos de objetivos, contenidos, metodología y evaluación, cuando éstos no dejan de referirse permanentemente al enriquecimiento del desarrollo? Es más, el propio Anexo del Decreto explicita lo que supone, en términos de desarrollo y aprendizaje, lograr las finalidades propuestas:

“La Educación Infantil supone una decisiva contribución al desarrollo y al aprendizaje de los niños desde sus primeros años de vida. Para conseguirlo, organiza y proporciona actividades, experiencias, espacios, materiales y ambientes que configuran un medio óptimo para que su desarrollo se vea estimulado por procesos de aprendizaje adecuadamente orientados y facilitados”. (Decreto de Educación Infantil de Andalucía, pág. 15).

¿Qué sentido tiene encajar todo ello en una arquitectura de contenidos, metodología y evaluaciones, cuando cada uno de estos parámetros curriculares hay que volver a traducirlos a términos propios de desarrollo y aprendizaje? Desde un punto de vista psicoeducativo, todo ello se presenta como un artificio, quizás algo burocrático, que puede esconder el logro ya generalizado de considerar la etapa de la Educación Infantil, por un lado, como un periodo de atención directa a las necesidades

educativas reales de todos y cada uno de los niños y niñas, y por otro, como un tiempo de compensación de las deficiencias y necesidades de aquellos niños y niñas que requieren una atención especial, dadas sus condiciones personales o familiares; todo ello en orden a que los pequeños alcancen la educación obligatoria en igualdad de oportunidades, compensando desequilibrios de origen social.

En otro orden de cosas, una arquitectura organizativa academicista de la Educación Infantil podría dar al traste con el principio globalizador y comprensivo que se ha ido logrando para esta etapa mediante los logros de años de innovación educativa. Líneas de atención ya logradas como la inclusión de programas de educación psicomotriz o la propia organización espacial en rincones de actividad, podrían verse difuminadas si de nuevo los maestros/as se ven abocados a planificar en términos de objetivos, contenidos, metodología y evaluación, incluso en el caso de que lleguen a dominar la triple versión (conceptual, procedimental y actitudinal) de los contenidos y a comprender la flexibilidad con la que hay que tratar tanto las metodologías como las evaluaciones.

No discutimos aquí que el planteamiento de los llamados *contenidos* en ámbitos tan amplios no sean buenas categorías de propuesta curricular -todo depende de cómo estas categorías lleguen a ser entendidas y utilizadas por el profesorado-; sólo comentamos que suponen un artificio intermedio entre las categorías, descriptivas y explicativas, de la evolución psicosocial durante estas edades y los aprendizajes que la escuela debe planificar para la optimización del mismo.

En su preámbulo, el propio anexo del currículum resalta que la incidencia de la acción educativa en el desarrollo infantil se producirá gracias a las experiencias y actividades, realizadas en contextos enriquecidos por la intervención educativa del pro-

fesorado. Es decir, tanto la planificación de las experiencias y actividades, como la propia optimización de los procesos evolutivos, hubieran sido suficientes para justificar un currículum que, a nuestro modo de ver, debe ser claramente diferenciado del establecido para la escolaridad obligatoria.

Entendemos que es la experiencia cotidiana, y su secuencia ordenada en el tiempo y enriquecida por la comunicación y la convivencia social, la que hay que planificar; y hay que planificarla favoreciendo la permanente oportunidad de acceder a actividades constructivas, cognitiva y afectivamente bien organizadas, en las que cada uno de los/as niños/as pueda contrastar lo que ya es capaz de hacer y lo que domina con lo que los otros le pueden aportar, ya sean sus iguales o el/la maestro/a, para acercarse al techo de lo que sería deseable.

Mucho más fácil, y más coherente con las finalidades educativas que se proclaman para la etapa, hubiera sido planificar el currículum, directamente, en términos de optimización del desarrollo en todos sus ámbitos y dimensiones, pensando en la organización del espacio, el tiempo, la actividad, los materiales y la intervención de los educadores. Así sería posible diseñar secuencias de actividad con sentido, que pudieran articular la forma natural de comprender el mundo e interactuar con él que tienen los niños/as entre los tres y los seis años. Una forma global que, partiendo de la experiencia, la interacción y la conversación, posibilite el encuentro cognitivo, la comprensión afectiva, el moldeado emocional y el desarrollo de capacidades, tan importantes para el desarrollo de la personalidad como la empatía, la identificación consigo mismo/a, la autonomía personal, la comunicación, la codificación simbólica, etc. Pero eso hubiera requerido un posicionamiento sobre los fundamentos del currículum, es decir, sobre el conocimiento profundo del desarrollo psicológico

de los niños y las niñas en estas edades, que determinara más claramente qué es importante y qué es secundario en él; un posicionamiento sobre cómo se va produciendo el lento proceso evolutivo, mediante la influencia permanente que los entornos ejercen sobre la mente y la actividad infantil, sobre su transformación personal y social; un posicionamiento, en definitiva, sobre cómo funcionan, articulada y coherentemente, el aprendizaje y el desarrollo enmarcados en contextos significativos y mediatizados por la organización ecológica de la cultura.

Los planos del desarrollo en las edades de la Educación Infantil: un parámetro para organizar el aprendizaje

Todo aprendizaje se produce desde un nivel evolutivo a otro, gracias a un conjunto grande de microprocesos que, articulados entre sí, van construyendo la personalidad individual y social de los sujetos. En el caso de los niños y niñas pequeños estos microprocesos contextualizados, en los que el sujeto es muy activo, dan lugar a un proceso general, que denominamos socialización. El proceso socializador de adquisición de todo aquello que es necesario para el crecimiento, en todos los dominios, precisa de un aprendizaje. Pero el único aprendizaje verdaderamente significativo es aquel que se incardina en el propio proceso de desarrollo y recorre, de forma coherente, el área de desarrollo próximo, es decir, el que cuenta con el sistema adecuado de ayuda (*andamiaje*, diría Bruner, 1983).

El desarrollo durante los años de la etapa de la Educación Infantil funciona como un todo global que se presta mal a ser encajado en términos de contenidos de aprendizaje. Más bien, debería hablarse de ámbitos o planos de desarrollo que po-

drían dar lugar a secuencias de actividades destinadas a optimizarlo. Se trataría de un enunciado sobre los procesos evolutivos, que permitiera describirlos como partes de un todo global que busca coherencia y armonía en el paulatino progreso de la optimización del mismo, mediante el aprendizaje en todos los aspectos de la personalidad infantil. Aspectos que no deben verse como independientes entre sí, pero que es necesario separar de alguna forma para penetrar algo más profundamente en su especificidad. Un modelo de descripción de este tipo es el que proponía Wallon (1941), cuando utilizaba el concepto de *plano*. El desarrollo global e integrado de la personalidad infantil, en todos sus aspectos, supone la articulación de un conjunto de planos, sobre los cuales, y en su confluencia, observaremos el progreso de los distintos aspectos de la personalidad, sin que ésta aparezca fragmentada. Así, en el desarrollo infantil podrían establecerse los siguientes planos: el plano psicomotor, el plano cognitivo, el plano expresivo-representativo y el plano social.

El plano psicomotor parte de las formas adaptativas, elementales pero seguras, que son los esquemas de acción y se va organizando en torno al crecimiento físico, al control sobre la postura y el dominio del propio cuerpo en el espacio y a la precisión del movimiento y la ejecución, hasta llegar al desarrollo de una psicomotricidad extraordinariamente fina y precisa, que será prerrequisito para la lectura y la escritura. En la confluencia de este plano se encuentran las capacidades sensoriales, perceptivas, atencionales y motóricas, pero también las capacidades de recuerdo y memoria, sin olvidar el interés, la motivación y la emotividad, que tendrán un papel catalizador en los procesos psicomotrices.

Articulado al plano psicomotor está la dimensión cognitiva, que, en estas edades, es primero sensorial y manipulativa, y lue-

go, sin dejar de serlo, es representativa, simbólica, lingüística y comunicativa. El mundo del desarrollo cognitivo no está separado ni del psicomotriz, ni del emocional-afectivo ni del comunicativo. Las emociones tienen en este plano un papel fundamental, ayudando con su estímulo a la motivación y el interés, y por tanto orientando los procesos perceptivos y atencionales, que tan necesarios son para el desarrollo cognitivo, mental e instrumental. Tampoco hay que olvidar el extraordinario papel que en este plano tiene el lenguaje, y su articulación, tanto con la actividad como con el pensamiento, al convertirse en mediador de la acción y en regulador de la construcción cognitiva. Vygotski (1934) nos ha explicado hasta qué punto el lenguaje se va convirtiendo paulativamente en un instrumento para la actividad mental que proporcionará los esquemas básicos del pensamiento, aportando símbolos sociales para regular las diferentes capacidades cognitivas (atención, memoria, motivación e interés) de acuerdo a un principio organizador: el eje sociocultural que le irá imponiendo la socialización.

El plano del desarrollo expresivo-representativo, se articula tanto al cognitivo como al psicomotor y al social, pero se levanta desde el mundo emocional. Las emociones son procesos innatos que deben moldearse, paulatina pero inexorablemente, durante los años de la primera infancia y la edad preescolar. Aprender a reconocer, expresar y modular emociones es una de las tareas más abandonadas por la educación formal, quedando casi a la suerte de lo que cada niño/a puede ir haciendo con los consejos, poco sistemáticos y menos reflexionados, que los adultos les proporcionan. Sin embargo, desarrollar de forma equilibrada y armónica las emociones y saber expresarlas adecuadamente, resulta determinante para ir construyendo la personalidad, tanto en sus aspectos más íntimos -identidad, auto-

concepto y autoestima- como en los aspectos más externos -habilidades de comunicación y vinculación social- que tendrán una importancia decisiva en la vida posterior del niño/a. Por ejemplo, las habilidades para hacer amistades, llevarse bien con los compañeros, saber defenderse de ataques injustos, no abusar de los demás, etc., son habilidades que se despliegan en la intersección del plano de lo expresivo-emocional con el social. Ni que decir tiene que pertenecen a este plano otras habilidades que están conectadas con procesos cognitivos, lingüísticos, comunicativos y psicomotores, como la expresión gráfica, las habilidades de representación corporal, etc.

Finalmente el plano de lo social nos deja ver, además de los aspectos más externos de la personalidad, como la capacidad para comprender el mundo, sus convenciones y reglas, el más profundo mundo de los procesos morales. En este sentido, el desarrollo social se articula con la sensibilidad afectiva y emocional hacia las otras personas a través de procesos complejos como el de la empatía y la identificación con el otro, el conocimiento y el desarrollo interpersonal y las emociones que los vínculos personales producen. Desde estos ejes se irán construyendo los principios básicos del desarrollo ético y moral. En este plano se despliega la socialización, que no es un proceso independiente, sino un complejo proceso general que irá haciendo de los preescolares seres integrados en todos los sentidos.

El valor de la consideración de planos del desarrollo reside en que cada uno de los procesos se ubica mayoritariamente en una de las dimensiones, pero se entrecruza con otras de forma algo más secundaria, aunque claramente complementaria. Esto permite pensar en la intervención educativa de forma que no segmente el proceso global de construcción de la personalidad, sino que lo armonice y lo complete.

Desde esta perspectiva descriptiva, la *globalización*, posiblemente el más importante logro de la pedagogía de la infancia, adquiere todo su valor de principio rector de la intervención, ya que permite pensar en un diseño de experiencias y actividades de aprendizaje, desde las cuales se pueden estimular aspectos concretos del desarrollo, sabiendo que, en todo momento, nos estamos dirigiendo a la personalidad completa del niño/a preescolar, aunque actuemos en uno de los planos de la misma.

Ayudar a los maestros/as a definir las *áreas de desarrollo próximo*, en cada uno de los ámbitos o dominios que se describan tanto en los planos como en sus intersecciones, es la clave para organizar el diseño y la intervención educativa, sin necesidad de obligarles a pensar en contenidos y procedimientos como algo externo que, de cualquier forma, hay que volver a traducir en pautas de desarrollo. Alcanzar logros evolutivos mediante un conjunto de experiencias y secuencias de actividad, que incidan positivamente en ámbitos del desarrollo, se nos aparece como una arquitectura didáctica necesaria y suficiente.

El concepto de actividad como organizador de las experiencias de aprendizaje

Una perspectiva evolutiva como la descrita anteriormente permite contemplar los procesos de aprendizaje y desarrollo como las dos caras de una misma moneda, que es la generadora del crecimiento y la evolución personal, en todos los ámbitos. Estos dos procesos complejos son susceptibles de ser estudiados en complementariedad, siempre y cuando los parámetros que se definan sean unitarios.

Hemos definido los grandes planos en los que se produce el cambio evolutivo. Si encontramos unidades de análisis adecua-

das para explicar el aprendizaje en términos adecuados al desarrollo, no habría ningún inconveniente en planificar un currículum que estuviera destinado a potenciarlo y optimizarlo, asumiendo que este proceso tiene lugar en contextos sociales significativos para los niños y niñas en estas edades.

La actividad, entendida como la ocupación nucleadora de todos los dominios del cambio evolutivo, y realizada en un contexto conveniente, es una buena unidad de análisis para conceptualizar de forma global el desarrollo. Al mismo tiempo, es un buen instrumento del aprendizaje en el periodo de edades que abarca la Educación Infantil. Tanto para Vygotski (1933) como para Elkonin (1980), y en una medida distinta, pero igualmente importante, para Leontiev (1979), la actividad es una forma de caracterizar el propio proceso de desarrollo. En este sentido, y aunque hay algunas diferencias de matiz en la interpretación de este importante concepto, los tres autores mencionados estarían de acuerdo en que la actividad supone la puesta en práctica de la totalidad de las dimensiones evolutivas, mediante las experiencias vitales, que tienen sentido sociocultural. Unas experiencias vitales que son la fuente de la que emana la información para construir el proceso cognitivo y, por tanto, son estímulo para el despliegue de la acción psicomotriz y objeto de la conversación de los niños y niñas mientras están juntos (jugando o no), de forma que proporcionan una tonalidad emocional que atraviesa los afectos interpersonales y facilitan el reconocimiento simbólico y el progreso mental.

Como consecuencia de la participación en actividades que tienen secuencias semejantes y que dan lugar a hábitos, se van produciendo aprendizajes que llevan a la interiorización de los procesos externos. Pero también, como consecuencia de las experiencias concretas de actividades con-

juntas, se van modificando los hábitos o formas de hacer anteriormente practicadas, introduciéndose modificaciones que provienen de la anticipación mental que toda actividad conlleva. Así, se puede decir que la experiencia de participar en actividades, es lo que va convirtiendo los procesos interpersonales o interpsicológicos en procesos intrapsicológicos o mentales.

Estas experiencias pueden, y de hecho así sucede la mayoría de las veces, ser espontáneas, pero también pueden, y deben, ser planificadas reflexivamente, para que dentro de ellas surjan los procesos interpersonales que dan lugar a las interesantes interacciones de unos niños/as con otros/as, y con el maestro/a sobre la base de unas tareas que resulten interesantes, porque provocan la puesta a punto de sentimientos, emociones y esquemas cognitivos atractivos que despierten la motivación y el interés personal.

Tal y como lo entendemos, éste es el camino regio para el aprendizaje, cuando los factores psicológicos que se imbrican en el proceso son todos los planos del desarrollo, principio básico walloniano (1941) desde el que caracterizamos la evolución y el progreso de los niños/as en la edad preescolar, en todos los aspectos. La experiencia de participar en actividades, correctamente planificadas para resultar atractivas y enriquecedoras, es, en sí misma, un proceso de aprendizaje, porque el diálogo y la acción compartida y emocionalmente modulada produce avance en el dominio de los distintos aspectos de la personalidad infantil

Los aprendizajes que se logran participando en experiencias de actividad compartida suponen la práctica consciente de ejercicios cognitivos, tanto de representación mental como de dominio de habilidades específicas, controladas y guiadas por la mente que, como muy bien proponen Elkonin (1980) y Vygotski (1933), no están desvinculadas de la connotación emotiva y

social. Aprender mediante la participación conjunta en actividades que tengan sentido para los participantes es una forma sencilla de dominar instrumentos, asegurar información, perfeccionar el lenguaje, modular emociones, ajustar significados, negociar valores, etc.

Considerar el currículum en términos de optimización del desarrollo debería implicar una forma razonable de articular la intervención educativa para cumplir el *principio globalizador*, tan mencionado en el apartado metodológico del currículum oficial. Una globalización que sólo es posible si las unidades de análisis de la intervención educativa se concretan en los conceptos de experiencia y actividad, conceptos insistentemente enunciados y muy poco explicados en los documentos ejemplificadores de la reforma del tramo de la Educación Infantil.

Si la finalidad de la Educación Infantil se describe en términos de desarrollo, el aprendizaje que la Escuela Infantil debe proporcionar para el cumplimiento de estas finalidades no debe ser subsidiario de un artificio organizativo que aleja las finalidades de los objetivos concretos y éstos de los métodos, a través de un concepto poco definido de contenidos; sino que debería centrarse en los procesos naturales y sociales que presenta la cultura, convenientemente ordenados, secuenciados y adaptados a las posibilidades que ofrece la Escuela Infantil como contexto de convivencia y formación global de la personalidad. Estos procesos socioculturalmente naturales no son otros, a nuestro modo de ver, que la actividad, las relaciones interpersonales y las actitudes que en ellas se despliegan, las normas que regulan la convivencia y los conocimientos que emanan de la propia naturaleza del mundo y de la forma en que éste se ofrece a la mente del niño y la niña de esta edad; procesos socioculturales que están muy lejos de poder dividirse de forma cerrada en

contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y que se encuentran mejor expresados en los conceptos de experiencia y actividad.

El conocimiento infantil se organiza espontáneamente en categorías naturales que son esquemas cognitivos que aúnan lo que se sabe y el uso que se puede dar a esos conocimientos; la información y los procedimientos para usarlos y comunicarlos; las emociones y sentimientos que se asocian a estos conocimientos o a su expresión instrumental. Dicho de otra forma, el conocimiento que los preescolares pueden manejar y comprender es siempre un conocimiento que comprende la noción, la instrumentalidad funcional o procedimental y las actitudes, si por ellas entendemos el posicionamiento personal ante hechos y situaciones espontáneas que son siempre interpersonales, afectivas y emocionales, además de cognitivas.

El juego: una actividad de aprendizaje que incide en el desarrollo

El juego es una de las actividades más cargadas de sentido, tanto para los propios niños y niñas, como para la cultura. Los niños y las niñas son felices jugando. Jugar supone hacer algo que proporciona satisfacción, lo que se convierte en una experiencia automotivada e interesante por sí misma. El juego acumula dentro de sí todos los elementos que Vygotski definió como creadores de desarrollo: actividad, pensamiento y lenguaje.

En los juegos se articulan ciertos elementos fundamentales que confluyen en dar a esta actividad un valor especial para el aprendizaje. Como Vygotski, Bruner (1984) considera que el juego constituye un marco de aprendizaje, un escenario en el cual, bajo un clima estimulante, los niños/as se permiten la improvisación, la re-

creación de conocimientos ya adquiridos, la experimentación de nociones o habilidades inestablemente adquiridas todavía y el reto de inventar otras nuevas. Jugar supone ensayar bajo los benéficos efectos que aporta la relajación respecto de las metas. El matiz de zona libre de exigencia externa da a la actividad lúdica su carácter de ámbito de expresión y creatividad. Para Bruner el juego infantil es la mejor muestra de la existencia del aprendizaje espontáneo.

El juego permite a los niños/as dominar el mundo que les rodea, ajustando la representación mental a la acción práctica; los medios a los fines; la comunicación a las necesidades de comprensión entre los jugadores. En los juegos las iniciativas surgen directamente de las necesidades de la actividad misma; las metas se eligen sobre la marcha y los medios se buscan espontáneamente. En el juego se combina tan bien la actividad y el pensamiento que es difícil diferenciar una de otra, y esto es un importante ejemplo de que la inteligencia infantil funciona de forma global.

Jugar, decía Bruner (1984), es una forma particular de usar la mente, el lenguaje y el comportamiento. El juego acontece bajo un estado de ánimo que permite tomarse las cosas como si no fueran en sí mismas tan importantes como para ponernos serios, lo que no significa que no se tome con interés lo que sucede, sino que se pueden comprender de forma más subjetiva, si así lo deseamos. Para Vygotski, en el juego se antepone la intención a la realidad, se dominan mediante la fuerza del deseo y la voluntad las dificultades que los objetos y las realidades imponen a la comprensión y se puede ir más allá de lo evidente, porque así se desea.

El juego supone una posición psicológica específica, y eso es lo que denominamos *actitud lúdica* (Ortega, 1996). El juego es una actitud ante los otros, ante las cosas, ante uno mismo y ante la situación. Cuando, en una situación y por efecto de

la intención de los que están en ella, emerge esa actitud que llamamos lúdica, podemos decir que estamos jugando. Sólo la autoelección de una situación como lúdica se puede considerar un juego. El juego supone un "hacer sin obligación", un hacer porque sí, lo que no significa que el juego no tenga una dinámica interna que demande exigencias, normas y control de las mismas. Se trata de una libertad de posición, no de un sin sentido.

A partir de la consideración de los juegos como ámbitos naturales y sociales de actividad, en los cuales tienen lugar experiencias que inciden de forma positiva en el desarrollo, hemos propuesto (Ortega, 1990, 1992 y 1994) que éstos sean considerados como un formato de aprendizaje en la Educación Infantil. Desde nuestro punto de vista, es tarea de los maestros de Educación Infantil construir este formato, así como diseñar las experiencias de actividades necesarias y su correcta secuenciación, lo que supone cumplir los objetivos específicos que el currículum se plantea. En este sentido, deberían actuar con la libertad y la capacidad de decisión autónoma que les otorga un modelo curricular abierto y flexible como el vigente. A ellos corresponde diseñar proyectos educativos cuyo resultado sea la realización de interesantes experiencias, tanto lúdicas como serias. Experiencias que, articulando buenas secuencias de actividades logren objetivos específicos en cualquiera de los dominios del desarrollo, en cualquiera de los planos del mismo o de sus intersecciones. No será, en este sentido, un problema si a lo largo del diseño o de la intervención, encontramos dificultades para categorizar, en términos de contenidos procedimentales, conceptuales o actitudinales, lo que planificamos como experiencias de aprendizaje. Las buenas experiencias de actividades, bien urdidas y rigurosamente secuenciadas en el tiempo, con un cuidado especial hacia el espacio y las normas de convivencia y diá-

logo y, sobre todo, felizmente vividas y emocionalmente equilibradas son, por sí mismas, objetivos, contenidos y metodologías para esta etapa. Este es el sentido que hemos dado a nuestra propuesta para la inclusión del juego en el currículum de Educación Infantil (Ortega y Lozano, 1993).

REFERENCIAS

- BRUNER, J.S. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* (Comp. de J.L. Linaza). Madrid: Alianza.
- CONSEJERÍA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1992). *Decreto 107/92 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía*. Junta de Andalucía.
- ELKONIN, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo el Río.
- LEONTIEV, A.N. (1979). *Actividad, conciencia y personalidad*. Moscú: Progreso.
- ORTEGA, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Díada.
- ORTEGA, R. (1992). *El juego y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- ORTEGA, R. y LOZANO, M.T. (1993). *Espacios de juego en la Educación Infantil*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, R. (1994). El juego sociodramático como contexto para la comprensión social. En P. del Río, A. Alvarez y J. Wertsch (Eds.), *Exploration in socio-cultural studies*. Vol. 4: *Education as Cultural Construction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ORTEGA, R. y LOZANO, M.T. (1996). Espacios de juego: la autonomía y la identidad personal en la Educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 52/53, 13-18.
- VYGOTSKI, L.S. (1933). Fragmento de apuntes para unas conferencias sobre psicología de los párvulos. En D.B. Elkonin (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- VYGOTSKI, L.S. (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (1979).
- WALLON, H. (1941). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica (1976).

SUMMARY

The article presents a critical analysis of Preeschool Curriculum in Andalucía in which we question the inclusion of the idea of contents to describe the necessary learning processes aimed to development optimization. On the other hand, we propose a practical model of educative intervention. This model, which starts from the ideas of experience, allows us include games in the classrooms as experiences of natural way of activity to give up learning and development process.

RÉSUMÉ

Cet article analyse critiquelement le curriculum de l'éducation infantile d'Andalousie. On critique l'inclusion du concept de contenus pour décrire les processus d'apprentissage qui favorisent le développement. Par contre, on propose un modèle pratique d'intervention éducative qui parte des concepts d'expérience et d'activité. Ce modèle permet d'introduire le jeu dans les classes de l'école maternelle, parce que le jeu est une expérience avec un format d'activité, et c'est pour ça qu'il peut être utilisé pour favoriser les processus d'apprentissage et de développement.