

El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil

Roser Vendrell

Universitat Ramon Llull, FPCEE Blanquerna, Departament de Psicologia

Resum

L'article presenta diferents arguments que defensen i recolzen la importància del joc lliure al llarg dels primers 6 anys de vida. Es comenten les atribucions que el defineixen i es relacionen amb algunes de les aportacions dels grans teòrics de la psicologia. Es contempla l'infant com un ésser amb moltes potencialitats, i es mostra com, a través de la seva activitat lúdica, desenvolupa de manera integral la seva personalitat, iniciant i afirmant aprenentatges diversos. S'incideix específicament en el desenvolupament cognitiu, bàsicament per la complexitat que comporta la seva valoració en contraposició a altres àrees com el llenguatge, la motricitat i la socialització, que són àrees més fàcilment observables. Amb aquesta finalitat s'inclouen alguns exemples de joc lliure on s'il·lustra, de manera introductòria, aquest desenvolupament. Al mateix temps s'observa el desenvolupament infantil a partir de les tipologies de joc que es manifesten naturalment en aquests anys, passant de l'activitat exploratòria al joc simbòlic i al joc reglat, i vinculant aquest darrer amb l'entrada a l'educació formal. Finalment s'incideix en la importància de la presència de l'adult, com una presència propera, que educa, i que ha de partir d'unes actituds prèvies molt clares si vol compartir espais de joc lliure amb els infants, afavorint d'aquesta manera que l'espai de joc es converteixi també en espai educatiu.

Paraules clau: joc lliure, desenvolupament infantil, educació.

Autor de correspondència

Roser Vendrell i Mañós

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Universitat Ramon Llull

c/Císter, 34

08022 Barcelona

roservm@blanquerna.url.edu

«Se podría aplicar al juego la definición que Kant dió acerca del arte, una finalidad sin un fin, una realización que busca realizarse a si misma»
(Wallon, 1968, p. 53)

Introducció

Actualment, la importància del joc lliure durant els primers 6 anys de vida està reconeguda tant en àmbits científics com a nivell popular. No obstant això, creiem necessari fer-ne una nova lectura. Per a dur-la a terme subratllarem, des d'una perspectiva psicològica i educativa, el perquè d'aquesta afirmació. En primer lloc incidirem en els arguments que fonamenten la importància del joc lliure per al desenvolupament infantil. Partim de la creença d'un infant capaç, amb unes potencialitats molt clares que es manifesten en espais o entorns apropiats, molt sovint lúdics. Posteriorment, pretenem oferir elements per a debatre sobre algunes tendències educatives actuals¹ que proposen una intervenció educativa centrada en l'optimització d'aprenentatges de continguts, normalment assolits per repetició i d'una significació dubtosa per a l'infant. Des de la nostra perspectiva, aquest tipus d'intervenció «més escolar» pot esdevenir fins i tot invasiva per al propi desenvolupament de l'infant.

Comentarem les atribucions que defineixen el joc lliure i recordarem algunes de les aportacions dels grans teòrics de la psicologia. És a partir d'ells que el joc infantil es té en compte, ja que es contempla la Infància com una etapa de la vida diferent de la de l'adult. Si és així, si entenem que és un període amb unes característiques pròpies, hem d'evitar de contemplar els infants com a adults petits, tant si valorem les seves necessitats, que no són les mateixes, com si observem les seves manifestacions comportamentals, que són també diferenciades segons les edats. Per aquest motiu també farem una reflexió sobre les característiques pròpies del joc en relació al desenvolupament propi dels infants de 0 a 6 anys.

Mostrarem com l'infant, amb la seva activitat lúdica, desenvolupa de manera integral la seva personalitat, iniciant i afirmant aprenentatges diversos. És en aquesta interacció natural amb el medi que es van creant les diferents sinapsis neuronals que possibiliten el desenvolupament.

¹ Ens estem referint a propostes educatives fonamentades en materials com ara els Bits d'intel·ligència de Doman o el material Baby Einstein, que poden ser, segons la seva utilització, força enganyosos.

pament. Des de l'atenció fins a la memòria, passant pel llenguatge i l'aprenentatge, tots són processos psicològics que afavoreixen aquest desenvolupament i que, en la mesura que siguin realment significatius i funcionals per als infants, esdevindran aprenentatges sòlids amb possibilitat de generalització.

Farem un incís específic en el desenvolupament cognitiu, bàsicament per la complexitat i dificultat a l'hora de valorar el seu progrés, en relació a altres àrees com el llenguatge, la motricitat, etc. Amb aquesta finalitat posarem alguns exemples de joc lliure on es pugui il·lustrar el desenvolupament integral de l'infant i, més concretament, el seu desenvolupament cognitiu.

Tot plegat no exclou l'adult, tot al contrari. Considerem molt important i necessària la seva intervenció educativa al llarg dels primers 6 anys de vida. L'adult hi ha de ser, ha de mostrar afecte, ha de cobrir unes necessitats bàsiques, ha de facilitar la comunicació, ha de posar uns límits a la conducta, etc. Cal actuar educant; però en el joc hi ha matisos, s'actua de manera diferent. Acabarem, doncs, aportant algunes idees sobre quina ha de ser la forma en què l'adult s'ha d'acostar al joc lliure infantil.

Com entenem el joc

Per a explicar el joc podríem indicar algunes de les definicions ja publicades, però ens hem pronunciat per a utilitzar-ne una de pròpia, fruit de nombroses lectures i debats realitzats sobre el tema. Definim el joc infantil com una activitat agradable, com un espai lliure de descoberta del món, que es basa en l'esperit de curiositat infantil. És un espai de comunicació i expressió. Un espai on s'elabora coneixement, d'acord amb les característiques pròpies de cada edat, i on té lloc una relació social que porta a les adquisicions culturals pròpies del grup social on està contextualitzat.

Analitzem amb més cura cada una de les afirmacions anteriors, Vendrell (2000, 2006):

- Diem que és una activitat agradable, perquè és lliure, l'infant decideix, és el protagonista de l'acció, s'orienta segons els seus neguits, els seus interessos, fa el que vol fer. Diem que és una activitat agradable, i fins i tot joiosa, perquè és gratificant per ella mateixa, malgrat que pugui comportar un esforç (Wallon, 1968 i Garaigordobil, 1990). Un esforç que sovint és força important i mantingut i que es mani-

feita clarament en veure la concentració que per a l'infant comporta allò que està fent. En aquest sentit, Bruner (1986) matisa, explicant que el joc també és una activitat «seriosa» per a l'infant.

- Diem que el joc és un espai de descoberta que es basa en la curiositat infantil, el nen vol conèixer el món que l'envolta. Piaget (1959/1975) ens ho explica quan indica que l'infant té necessitat de jugar perquè és la seva manera d'interaccionar amb els objectes i les persones, la seva manera de conèixer el medi, d'adaptar-s'hi. El joc ofereix la possibilitat de superar-se, de vèncer els conflictes amb els quals un es va trobant.

- Diem que és un espai on s'elabora coneixement, d'acord amb les característiques pròpies de cada edat. Així, tenim en compte el joc d'exploració i d'experimentació, que permet el coneixement del medi. El joc simbòlic, que potencia la simulació en recrear, segons les pròpies conveniències, situacions ja viscudes, potenciant l'ús de la funció simbòlica, el pensament i el llenguatge. I, finalment, el joc de regla, que demana l'acceptació de la normativa per part de tots els participants. Valorem aquestes variacions com les tipologies de Joc naturals i evolutives del desenvolupament infantil.

- Diem que és un espai de comunicació i expressió perquè ofereix a l'infant la possibilitat de creació d'una identitat pròpia i significativa respecte d'ell mateix, dels altres i del context social on es troba. El joc ofereix la possibilitat de prendre les pròpies decisions i de valorar-ne les conseqüències. És també un espai on es desenvolupen les relacions socials que porten a les adquisicions culturals pròpies del seu grup social.

Algunes aportacions teòriques en relació al joc

Els nostres comentaris se situen en el marc del model constructivista, tenint en compte una perspectiva contextual i social. Partim del protagonisme de l'acció de l'infant, ja que és ell el qui construeix el seu saber. Però aquest protagonisme es desenvolupa sempre en un espai d'interacció amb les persones i el medi que l'envolta; així valorem el context com un condicionant del desenvolupament. Volem incidir en algunes de les aportacions teòriques de Vigotski, Bruner i Ausubel, concretament en la zona de desenvolupament proper (ZDP), la bastida, la mediació i els formats, i l'aprenentatge significatiu respectivament. Considerem que es relacionen, en la seva totalitat, amb l'activitat lúdica de l'infant, amb el joc.

- En referència a la zona de desenvolupament proper, Vigotski (1934/1994) planteja la relació que hi ha entre la zona de desenvolupament proper i el joc infantil. L'infant, mentre juga, està sempre per sobre del que és el seu nivell de desenvolupament real, s'avança al que ja coneix perquè juga plantejant-se reptes contínuament. És un tipus d'activitat que esdevé motor per al desenvolupament, ja que crea contínuament zones de desenvolupament proper. En treballs anteriors, Vendrell (2000, 2006), exposem amb altres paraules la vinculació entre el joc i la ZDP, concretament estudiant el desenvolupament cognitiu. Posem de manifest com, segons la forma com es van desencadenant els diferents esquemes d'acció, es posen en evidència no sols els coneixements adquirits sinó també els nous reptes plantejats i els processos que l'infant desenvolupa per a poder-los superar. De fet, es marquen uns nivells de dificultat que són superables. Els nous reptes plantejats per a l'infant que han estat acceptats, esdevenen facilitadors de nous aprenentatges, ja que aquest es troba encarat vers la seva capacitat potencial de desenvolupament.
- En referència a la bastida i als formats. Recordem que el concepte de bastida, fonamentat en la ZDP, és l'estructura o sistematització gradual de tasques o activitats que els adults dissenyen per facilitar l'aprenentatge als més joves. És a partir d'aquest plantejament que Bruner (1984) treballa sobre la idea de la mediació, tutorització en espais d'interacció anomenats formats, normalment diades adult-infant; formats on els membres de la parella saben i coneixen com es desenvolupa una situació determinada com, per exemple, el bany, el dinar, etc. En aquest sentit, recordem les aportacions de Nelson i Seidman (1989) en plantejar el concepte d'scripts com a estructures que fan referència a cada una de les rutines, com a conjunt d'accions que sempre es repeteixen en el mateix ordre, que ocupen l'infant amb la seva interacció amb l'adult. O les aportacions de Rogoff (1993), quan demana un coneixement compartit, un nivell òptim d'intersubjectivitat.
- En referència a l'aprenentatge significatiu, Ausubel planteja la intervenció educativa en un marc institucional amb infants que ja porten a terme una educació formal. No obstant, si considerem que l'aprenentatge és significatiu quan pot relacionar-se de manera substancial amb el que l'alumne ja sap, l'espai de joc lliure esdevé un context on aquests aprenentatges s'optimitzen de manera espontània. L'infant, en el joc, parteix sempre dels coneixements que ja té, i, a mesura que va jugant, va incorporant, segons les circumstàncies, noves informacions de manera significativa, ja que per a ell tenen una funcionalitat i un sentit, encara que l'adult sovint no ho percebi en aquesta perspectiva.

Evolució natural del joc

Durant el període de 0-2/3 anys, podem definir el joc lliure infantil com el pas de l'activitat lúdica exploratòria i experimental, al joc de ficció o joc simbòlic. Per a nosaltres, tant l'un com l'altre tenen una importància cabdal. Entenem que el joc exploratori parteix de la tendència natural del nen per a conèixer i relacionar-se amb el món que l'envolta. L'infant observa, analitza, experimenta, arriba a anticipar, planteja hipòtesis, les verifica. Transforma els objectes i soluciona problemes amb què es troba. Per a ell l'error és una font d'aprenentatge, dedueix unes lleis i arriba a generalitzar-les.

En canvi, el joc simbòlic és aquell que es defineix bàsicament per la utilització de símbols. Tot l'aprenentatge realitzat i encara no finalitzat del coneixement físic del medi s'aplica a una estructura de joc més organitzada, on es manifesta de manera coherent la utilització dels símbols (Vendrell, 2000).

Autors com ara, Bruner (1986), Garvey (1978), Goldschmied (2000), Kamii i Devries (1987), Kamii i Lewis (1996), Weissmann (1999)... atribueixen a l'activitat espontània, de caire exploratori i experimental de l'infant menor de 3 anys d'edat, el terme o categoria de joc. Per altra banda, Vigotski sols utilitza el terme a partir d'aquesta edat, quan l'infant ja incorpora la fantasia en la seva activitat lúdica. Hi ha, doncs, plantejaments diferenciats entre el que s'anomena activitat exploratòria i joc infantil. Mentre aquest últim gaudeix d'un reconeixement social i s'associa als jocs de ficció, la primera no compta amb la mateixa aprovació, probablement perquè, donades les seves característiques, és més difícil de valorar, ja que té uns trets diferencials fins a cert punt incomprensibles com veurem tot seguit.

Algunes de les característiques del joc d'exploració i experimentació són aquestes:

- **Atenció poc mantinguda en un objectiu.** Les activitats realitzades poden iniciar-se, però molts cops no finalitzen, no acaben, els infants les deixen a mitges. De fet, per a nosaltres, els adults, pot ser una activitat força desordenada i, fins i tot, caòtica. Respecte d'aquest punt, Bruner (1986) afirma que en el quefer de l'infant no hi ha cap preocupació pels resultats, sinó que poden anar canviant els objectius mentre juguen. D'alguna manera, el joc està farcit d'accions intencionades que es van modificant a mesura que es realitzen i que amplien a poc a poc el coneixement de l'infant a l'hora d'interactuar amb el medi.

- **Dificultat a dotar de sentit l'activitat infantil.** Les accions de l'infant no manifesten, majoritàriament, reproduccions de les activitats de la vida quotidiana i, per tant, és més complicat per a l'adult dotar-les de significació. Aquest fet fa que, en el cas que l'activitat es repeteixi, es pugui arribar a valorar negativament, gairebé com un estereotip. Per a nosaltres, aquestes repeticions són degudes a la necessitat que té l'infant d'afirmar un coneixement. Arnaiz (2007) subratlla la importància que té per al nen repetir activament les seves accions, ens ho indica amb aquestes paraules: «Nada nos hace sentirnos tan seguros como la percepción del propio dominio adquirido en las repeticiones» p. 28

- **Activitat amb poca interacció social.** Si tenim en compte els nivells de participació social en el joc, establerts l'any 1932 per Parten, podem deduir que el més habitual és que el joc d'exploració es porti a terme en solitari o en paral·lel². Tant una tipologia com l'altra tenen una valoració social més pobre que la del joc en cooperació amb els altres. Nosaltres, però, en fem una valoració positiva. Stambak i alt. (1983) indiquen, en les seves conclusions sobre l'observació del joc dels infants, que comparteixen el mateix espai físic, la quantitat d'aprenentatges que són fruit de l'observació i de la còpia de models entre ells, malgrat que no ho sembli. També Martínez Criado (1998) defensa la importància de deixar a l'infant temps per a no fer i així poder observar «... y hay que respetar el juego individual o incluso que el niño no juegue y se limite a observar a otros», p. 124.

Malgrat aquestes característiques, al llarg dels 3 primers anys de vida hi ha un desenvolupament important i accelerat del que seran les estructures cognitives de l'infant. Sense menystenir altres àrees del desenvolupament i partint sempre de la importància de l'establiment d'un vincle emocional segur i estable, volem incidir de manera molt esquemàtica en els aspectes cognitius. La capacitat representativa, bàsica per als processos cognitius, es desenvolupa en dos vessants: Bruner (1984) els anomena representació mental icònica i representació mental en actiu. La primera relacionada amb la superació de l'objecte ocult, l'evocació mental, i l'altra relacionada amb el coneixement causa-efecte, amb el domini d'esquemes d'acció on es manifesta la intencionalitat i l'anticipació.

² Tipologia de joc on no hi ha cap comunicació explícita. Els infants es relacionen a través de l'observació i de la imitació...

En treballs anteriors (Vendrell (2006)), hem desenvolupat, a partir de l'aplicació dels formats de camp, uns criteris amb els codis corresponents per a l'anàlisi dels processos cognitius manifestats en el joc. Concretament, alguns d'aquests, inclosos en els criteris del coneixement físic del medi, operacions lògiques i coneixement espai-temps, poden il·lustrar el que indiquem. De manera molt esquemàtica fan referència al següent:

- Coneixement físic del medi: causa/efecte, part/tot, coneixement de les propietats dels objectes. Combinació d'elements, construcció o fabricació d'objectes.
- Operacions lògiques: agrupacions, alineacions, classificacions, seriacions, permutacions i correspondències. Coneixement de la quantitat (un, cap, molts, pocs, tots), addicions, subtraccions...
- Organització espai // temps: Anticipa, organitza sèries d'accions encadenades de diversa complexitat espaciotemporal.

En l'exemple núm. 1, que hi ha a continuació, podem valorar el joc d'un infant de 2 anys i 2 mesos. Trobarem accions on es manifesta la capacitat representativa en els dos vessants que indicàvem anteriorment.

Taula 1: Exemple núm. 1

	<i>Acció de l'infant</i>	<i>Exp. infant</i>	<i>Exp. adult</i>
23.15	Agafa la pedra Posa la pedra a la cullera blava i la manté agafada.	Ara farà un salt Sí	Fa un salt? Ostres! Aquesta pedreta...
23.30	Agafa la cullera groga. Vol agafar la pedra del plat groc amb la cullera del mateix color, mentre li ha caigut la de l'altra mà.	...pedreta ...mira	
	Posa la pedra a la cullera groga de terra. Posa l'altra pedra a l'altra cullera blava que té a la mà.	Aquesta ara va amb aquesta. Aquesta anirà amb aquesta	Molt bé
23.45	La deixa caure observant amb atenció. Agafa la cullera groga de terra amb la pedra i també la deixa caure.		Aquesta amb aquesta i...aquesta ..amb aquesta.

24.00	Busca la pedra sota les cames, la troba. Em mira.	No la trobava.	No la trobaves... ...sota la teva cama.
24.15	La deixa intencionadament sota la cama. La busca i no la troba. Mira sota les cames i la troba.	No hi és. No.	Ja l'has trobada. No hi és? oi! ...l'amagues...
	Torna a tenir la pedra. La posa a la cullera groga. La deixa caure a terra. Posa ràpidament la cama sobre la pedra i torna a aixecar la cama.	S'amaga. Ja l'he trobada.	S'amaga.
24.30	Agafa la pedra i la posa a la cullera groga. La deixa suaument sobre els pantalons. L'hi cau a terra.	Ara els pantalons.	

Es fa palès que l'infant coneix l'efecte de les seves accions, s'organitza, explora els objectes, l'espai... coneix algunes de les propietats dels objectes i estableix correspondències unívocues, en aquest cas tenint en compte color i funcionalitat dels objectes. Domina l'objecte ocult i crea una situació de joc a la seva voluntat. Tot plegat ens mostra una quantitat gens menyspreable d'aprenentatges espontanis i significatius en poc més d'un minut d'activitat lliure.

Així, doncs, en el joc d'exploració i d'experimentació els infants actuen com a científics: plantegen petites hipòtesis i, després d'aplicar-les, les comproven, les anul·len o les afirmen. Però, al voltant de l'any s'inicia una nova via per al joc, s'inicia la funció simbòlica. Recordem que Piaget defineix la funció simbòlica com la capacitat d'evocar objectes absents mitjançant l'ús de significants que tenen com a referent un significat. Per altra banda, Bondioli (1999) ens ho explica amb paraules d'un altre gran investigador: «per a Vigotski, créixer significa alliberar-se dels trets propis de la realitat, deslligar-se d'una situació d'immediatesa amb les coses i vincular-s'hi en termes, **ja no de propietats físiques sinó de significats**», p.176.³

Aquests significats poden incorporar-se al coneixement de l'infant, gràcies a l'objecte, la seva funcionalitat; i als adults que en fan ús habitualment

■³ La traducció i el subratllat són nostres.

davant d'ell. Rodríguez (2006) ens ho explica en afirmar que l'ús simbòlic es recolza en l'ús convencional; en conseqüència, assenyala la importància de l'adult com a mediador d'una cultura que dona la informació funcional de l'objecte en el transcurs de la vida quotidiana i possibilita que l'infant ho interioritzi de manera permanent. La funcionalitat és pública, i s'acompanya sempre en un context on hi ha implícit un cert ritual, amb tota la variabilitat que pot oferir una mateixa realitat.

Entenem, doncs, que l'emergència de la funció simbòlica, sempre en un context social, ve donada per la interrelació entre les competències següents: en primer lloc la permanència de l'objecte, conseqüència de la maduració de l'infant i de les característiques de l'objecte que atrauen la seva atenció. En segon lloc la conservació d'aquestes característiques, que impliquen la conservació de la identitat de l'objecte i, finalment, la capacitat d'imitació que té per a reproduir accions i així afirmar el seu coneixement.

A partir dels estudis sobre el joc simbòlic de Piaget (1959/1975), Bondioli (1996) i Bondioli i Savio (1994) i de les escales d'observació de Cambrodí i Sastre (1992) establim una gradació de dificultat progressiva del joc simbòlic des del seu inici fins als 5/6 anys. Es pot indicar esquemàticament amb les referències següents:

1. Ús funcional, canònic, de l'objecte. Són accions presimbòliques.
2. Accions de fer com si... Són accions autosimbòliques.
3. Objecte / gest substituït
4. Seqüència d'accions. Esquemes de joc simbòlic ordenats, s'inicia la planificació explícita.
5. Donar vida a les joguines. Esquemes de joc simbòlic on la joguina esdevé activa.
6. Introduir tercers personatges. Esquemes de joc simbòlic on, a més a més, s'inclou un personatge foraster, fictici.
7. Definició espontània del rol assumit en el joc a través de l'acció de l'infant.
8. Acords en la presa de decisions respecte dels rols i funcions de cada participant. Joc simbòlic planificat, escenificat, amb categoria d'història.

Les dues primeres referències són indicatives d'accions presimbòliques i accions autosimbòliques. Les referències posteriors indiquen possibles variacions en l'acció de l'infant, que ajuden a la valoració exhaustiva del joc simbòlic.

En l'exemple núm. 2, es mostra el joc lliure d'un infant de 21 mesos, que incorpora accions simbòliques en un marc contextual, on, d'algun manera, s'afavoreix aquest aprenentatge. La seqüència té una durada de 45 segons.

Taula 2: Exemple núm. 2

	<i>Acció de l'infant</i>	<i>Exp. infant</i>	<i>Exp. adult</i>
6.00	Agafa el raspall del cistell amb la mà esquerra. Recull una pedreta de terra amb la mateixa mà, fent pinça. Es canvia el raspall a la mà dreta i es pentina.	... all	I el nino? Que guapo!
6.15	Para i em mira. Manté la mirada. Mira el nino de terra.	No. ..quest	A veure com ho fas. Et pentines o no? I el nino? Aquest porta gorra
6.30	Pentina el nino amb el raspall mentre el manté agafat amb l'altra.		Molt bé.
6.45	Para de pentinar i agafa l'altre nino. Se l'acosta i el posa al costat de l'altre. El pentina, menys estona. (<i>Estossega</i>)	Ara aquest.	Ara aquest, sí senyor. Molt bé. Estàs molt constipat.

Observem que l'infant actua sobre ell mateix, es comunica amb l'adult i, convidat per ell, passa a fer l'acció sobre un nino i després sobre un altre nino. El llenguatge hi incideix de manera contundent, fet que aprofitem per a realitzar alguns comentaris.

Sobre l'ús del llenguatge en el joc simbòlic hi ha moltes aportacions interessants que ens ajuden a valorar la seva importància. Ho podem relacionar amb la relació dialèctica entre llenguatge i pensament. En l'exemple anterior (núm. 2) podem observar que el llenguatge intervé no únicament com a instrument de comunicació, sinó també com a regulador de l'activitat infantil. Ens interessa subratllar el seu ús com un reforç per a la planificació de l'activitat, i com a instrument informatiu de la mateixa acció. El llenguatge estableix límits, l'infant diu que NO al suggeriment que li fa l'adult per a pentinar-se. Al mateix temps, afirma la seqüència d'accions encadenades de pentinar ara un nino i després l'altre, amb les expressions «aquest» i «ara aquest» de l'infant.

San Martín i Torres (2004), en l'estudi que realitzen sobre la parla privada dels infants en situacions de joc, aporten algunes conclusions que es poden relacionar amb el que estem plantejant. Per una banda, assenyalen que la parla privada emergeix espontàniament davant tasques difícils, actuant com a suport, com un regulador que ajuda en la planificació de les accions i, per l'altra, demanen un gir interpretatiu en l'ús d'aquest tipus de parla, ja que aquesta condiciona el joc de l'infant aportant seguretat, tant des d'una perspectiva emocional, com lúdica i social. Altres autors com Perinat i Sadurní (1995), a partir dels treballs realitzats sobre el joc simbòlic i els processos discursius en la interacció comunicativa, subratllen la vinculació entre el joc i l'ús del llenguatge com a estratègia que potencia la dialèctica entre realitat i ficció. Concretament, indiquen que aquesta capacitat de l'infant per a estar dins i fora del joc al mateix temps el fa ser també observador, de tal manera que pot incidir en el transcurs del joc i anar modificant els esdeveniments, segons el seu parer, d'una manera més controlada.

L'exemple següent (núm. 3) forma part d'una seqüència d'accions de joc simbòlic, força llarga, realitzada per una nena amb síndrome de Down, de 5 anys d'edat. Inicia el joc preparant conjunts de plat, tassa i cullera del mateix color per a cada un dels personatges que intervenen en l'acció: dos ninos, una nina gran i, com veurem, ella mateixa. Manca una cullera, ho comenta, i verbalitza la seva mancança. Menja ella i mengen els ninos l'un darrere l'altre. Per a fer-ho, ha seguit la mateixa seqüència d'accions, amb alguna variant... agafa la nina, se l'asseu a la falda, agafa el plat i li dona el menjar i després la tassa per a beure. Mentrestant, va explicant allò que està fent i contesta alguna de les preguntes de l'adult. Quan acaba...

Taula 3: Exemple núm. 3

	<i>Acció de l'infant</i>	<i>Exp. infant</i>	<i>Exp. adult</i>
	Torna a agafar un nino i també l'altre, amb l'altra mà.		
42'30	Els fa anar saltant. Els deixa drets al seu davant, l'un darrere l'altre. Els compta.	En fila. Sí. Un, dos.	En fila ? Mira! Molt bé.
42'45	Agafa la nina gran. Assenyala el davant dels ninos i s'aixeca de terra amb la nina gran. Va caminant amb la nina. La posa al davant de la filera. Cauen els ninos del darrere, els posa bé.	L'altre... aquí. Sí. Sí ...mi o Totes.	Al davant? La gran la poses davant? ... bé, ja van en fila totes. I tu, t'hi poses a la fila?
43'00	Manté amb la mà la nina gran asseguda. Em mira. S'assenyala ella mateixa. Posa bé els ninos, es mantenen al lloc.	No. No, jo ...eta. ...eta. Sí.	Tu no ? Tu, qui ets? La senyoreta ets tu? Ah sí?
43'15	S'aixeca i s'ho mira. Es col·loca al davant, asseguda. Pica de mans. Els posa bé. Els va desplaçant cap al davant d'un en un.	...eta. Sí. A classe!	Molt bé. A veure com va la fila que fas de senyoreta, tu. Que fan bondat? A classe, aneu?
43'30	Continua desplaçant-se enrere ella. Els agafa junts, la nina i un nino. Es desplaça amb ells a coll.	Sí. xut xut, xut xut uuuuu uuuu	D'acord! Tots junts. Tots junts.

Com podem veure, ha posat en fila els ninos i ella ha interpretat el rol de senyoreta. En el llenguatge utilitzat s'evidencia com pot estar submergida en la seqüència de joc i, al mateix temps, donar respostes a les preguntes de l'adult. De fet, amb el llenguatge explica el que fa, regula allò que fa, el com ho vol fer i, al mateix temps, encarna un personatge fent les expressions adequades, com ara «a classe!!» o «xut xut xut». La nena està recreant una situació quotidiana per a ella com és un dia a l'escola. L'arribada, la fila, anar a classe a treballar (dóna papers i rotuladors als ninos i a la nina; com que no en té a mà, fa gestos substitutius que il·lustren clarament el que vol), torna a fer fila, els posa a dormir (l'un al costat de l'altre, en paral·lel, incloent-s'hi ella mateixa), els desperta, torna a fer fila, etc.

Observem, doncs, que en l'evolució del joc simbòlic es van introduint rutines, de tal manera que es van interioritzant les normatives pròpies en cada escenari; per exemple, a l'hora dels àpats familiars, o en el fet de recrear una situació d'anar en cotxe, una festa d'aniversari, etc. És habitual de trobar-se en situacions de joc espontani, on els problemes vénen donats perquè hi ha un infant que no accepta les normes que s'han acordat entre els que hi participen. Podem deduir que, en aquest moment, els infants incorporen la norma com una necessitat i una necessitat que els ajuda a poder treballar d'una manera estructurada i en companyia.

Martinez Criado (1999) cita, en el seu treball d'observació del joc, un sistema de mesura elaborat per Tizard, Phips i Plewis (1976), on hi ha 3 grans categories d'anàlisi: una sobre l'ús dels materials, una altra sobre la complexitat de l'organització del joc i, finalment, sobre els diferents nivells de participació social. És sobre aquest darrer que incorporen a la clàssica tipologia de Parten (1932) una gradació més matisada i complexa. Per a aquests autors hi hauria: el joc solitari, el joc paral·lel, el joc dèbilment organitzat, sense cap finalitat comuna, l'inici al joc cooperatiu, el joc cooperatiu sense divisió de tasques, el joc cooperatiu amb divisió de tasques i, finalment, el joc cooperatiu amb diferenciació de rols. És interessant d'analitzar amb més deteniment els tres darrers; passem de jugar junts fent tots totes les tasques, a jugar junts fent cadascú una tasca i, finalment, a jugar junts definint rols per a cada un dels participants. Gairebé com una obra de teatre clàssica. En aquest moment el joc de regla s'incorpora d'una manera natural en la vida dels infants i passa a ser el tipus de joc protagonista en la seva activitat lúdica.

Podem definir el joc de regla com el tipus de joc que porta implícit l'ús d'una norma per a poder jugar. D'aquest tipus de joc deriven activitats lúdiques com ara els jocs de taula, l'oca, el parxís... els esports

bàsics i altres jocs reglats com «tocar i parar» el «pilla pilla», etc. Per a nosaltres, és molt significatiu que aquesta assumpció de la norma coincideixi amb l'inici de l'educació formal dels infants, no sols en el nostre país sinó també en altres països propers. Aquest fet el volem relacionar també amb les aportacions que, des de la psicologia del desenvolupament, fan els autors més representatius. Segons Piaget, l'infant inicia el període de les operacions concretes, Freud el situa en el període de la latència; Wallon en l'estadi del pensament categorial, i Erikson entre la laboriositat i la inferioritat. En definitiva, es constata que el període dels 6 als 12 anys està més focalitzat en un treball intel·lectual i que aquest s'emmarca en un espai reglat com és l'escola i les tasques formatives que s'hi porten a terme. L'infant, per les seves característiques maduratives, s'hi troba a gust i, en conseqüència, pot aprendre de manera plaent i molt intensiva.

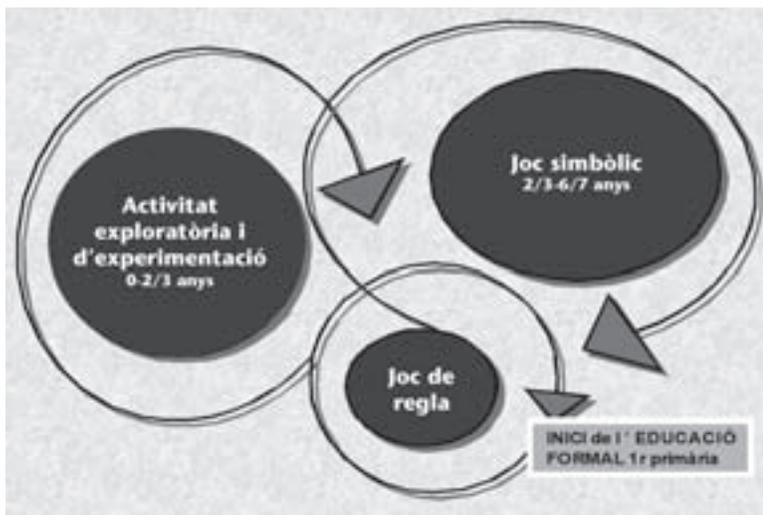


Figura 1: Evolució natural del joc lliure

Per acabar presentem una figura on mostrem, de manera esquemàtica, l'evolució natural del joc lliure fins als 6/7 anys. Podem observar (fig. núm. 1) que els tres tipus de joc estan en relació entre ells; hi ha solapaments i interdependències mútues, fet que ens convida a subratllar els aspectes següents:

- Les edats són orientatives, perquè sabem que el joc simbòlic s'inicia a l'any, però també sabem que l'activitat lúdica durant aquest període és bàsicament exploratòria i experimental. O, per exemple, quan un infant de 7 anys ha de fer una activitat de caire exploratori amb una

nova joguina, perquè, malgrat que sigui per a afavorir el joc de regla, abans de jugar demana un coneixement i un domini del material.

- La interdependència és evident, però volem remarcar la que existeix entre el joc d'exploració i el joc simbòlic. El primer és fonamental, afavoreix la creació d'estructures i dinàmiques de caire representatiu que condicionen el joc simbòlic. Dit d'una altra manera: com més elaborat sigui el joc exploratori i experimental, més ric serà el joc simbòlic, ja que hi haurà una base de coneixement del medi que el fonamentarà (Vendrell, 2005, 2006).
- A partir dels 2 anys i fins als 6 aproximadament, el joc simbòlic s'incorpora en l'activitat lúdica infantil. Ho fa d'una manera gradual, tant per la quantitat de temps que hi dedica, com per la mateixa qualitat del joc, que cada cop és més rica i més complexa.
- Els darrers tipus de joc simbòlic (més socials) propicien l'assumpció del joc de regla. És a partir dels 6-7 anys quan aquest esdevé el protagonista, just en el moment en què els infants s'incorporen a l'educació formal.

La gradació evolutiva dels tipus de joc que hem presentat està fonamentada en les característiques pròpies del desenvolupament infantil. Si considerem que la nostra intervenció com a educadors s'ha de basar en la maduració de l'infant, cal tenir-ho present. Aquest fet no té per què entrar en contradicció amb la tasca d'educar i ensenyar; al contrari. Per aquest motiu dediquem el darrer apartat a aquesta qüestió.

L'adult⁴ com a mediador en el joc infantil

Davant el joc com a espai d'aprenentatge, l'adult pot, per una banda, decantar-se pels aspectes més instructius, incidint negativament en el caràcter lliure del joc o, per altra banda, caure en un *laissez faire* exagerat, que incidirà probablement en la desorientació dels infants. Així, doncs, i en la recerca d'aquest saber fer educatiu, hem plantejat (Vendrell, 1996, 1999, 2000, 2002) la necessitat de treballar uns punts clau, més aviat actitudinals, i desenvolupar un *savoir faire* general aplicable a qualsevol intervenció específica. És necessari que l'adult, i més concretament els professionals de les llars infantils, recordin què és el que s'està afavorint quan es deixa jugar als infants; de fet, han de tenir

⁴ Malgrat que aquest apartat està orientat vers el paper de l'educador, pot ser orientatiu per als adults, que són familiars d'infants en aquestes edats.

prou recursos per saber com ho han de fer i de quina manera ho poden valorar. Aquests punts clau estan fonamentats en molts dels plantejaments fins ara comentats. Són els següents:

- Saber ser observador, flexible i tolerant respecte de l'acció de l'infant, actitud que no s'ha de confondre amb la manca d'ordre i definició de límits. Es tracta de no oblidar els objectius de la intervenció, però sense imposar-los, evitant situacions de bloqueig. Ens ho recorda Martínez Criado (1998) en indicar que no podem demanar respostes úniques d'acord amb els nostres plantejaments. Podem acceptar respostes no esperades i valorar-les; és molt possible que també siguin vàlides.
- Convidar l'infant... Tenir en compte que la nostra intervenció més directa està centrada en l'oferiment del context i del material. El fet d'oferir els objectes o els materials adients al nivell evolutiu i al context cultural, i uns models d'acció apropiats, propicia ja un correcte desenvolupament. «Nada parece mejor que dejar que el niño juegue libremente en un entorno apropiado, con materiales ricos, y buenos modelos culturales en que pueda inspirarse.» (Bruner, 1986, p. 81)
- Mantenir una actitud de disponibilitat i de comunicació dialèctica, polèmica, amb l'infant, afavorint un *feedback* real amb l'entorn, que valori tot tipus de codis comunicatius, no sols el llenguatge. Seguint Piaget, seria l'aprofitament de les situacions de conflicte... Aquest saber fer dialèctic possibilitarà la resolució dels conflictes i afavorirà l'aprenentatge de nous coneixements amb l'autoafirmació cognitiva de l'infant en poder respondre a l'educador. De fet, es treballen l'anticipació i la comprensió de la solució abans de la realització i s'evita la solució atzarosa del problema.
- Valorar el llenguatge com a instrument de comunicació i de suport cognitiu. Creiem que té molta importància per ser un instrument que pot ajudar a la regulació de les nostres accions. Amb l'ús del llenguatge intentem crear un reflex de les accions que realitza el nen, de com ho fa, esdevenint una ajuda per a la presa de consciència dels obstacles amb què es troba i en el com els supera. El llenguatge està al servei de l'activitat lúdica, és totalment funcional. Wallon (1968) ens ho indica quan, fent referència a la capacitat intel·lectual, fa un comentari respecte de l'actitud juganera: «Lo que permite al niño desarrollar todo su poder combinatorio no es el aprendizaje de la lengua o de la forma de razonar, sino las oportunidades que tenga de jugar con el lenguaje y con el pensamiento» (p. 83)

- Donar uns espais de temps prou amplis per a les respostes infantils. Hi ha diferents velocitats i ritmes en l'acció de l'infant i en els processos de desenvolupament. Donaldson (1979) ens ho indica en escriure: «Si se desea estimular el desarrollo de la capacidad de reflexión en estadios tempranos, no son la rapidez y la seguridad lo que hay que destacar» (p. 117). La rapidesa i la velocitat no són bones companyes de l'aprenentatge significatiu o de la reflexió. Cal tenir en compte això i no precipitar-se, donar temps per a les respostes infantils. En anteriors investigacions (Vendrell, 2002) hem pogut contrastar com la no-intervenció de l'adult ha possibilitat respostes, no esperades, en infants amb síndrome de Down. Ens estem referint a superació de conflictes en el joc, superació de dificultats manipulatives utilitzant estratègies compensatòries, etc. Les nostres intervencions no sempre són adients, fins i tot poden destorbar el fil conductor de l'activitat. Ens cal observar i observar-nos.

- Respectar també les actituds menys actives de l'infant. Recordem altre cop Wallon quan explica el desenvolupament en base a les alternances funcionals. Podem relacionar-ho amb les funcions anabòliques i catabòliques, o amb els moviments centrífugs i centrípets; amb la necessitat que té l'infant de moments d'introspecció i assimilació de nous aprenentatges i moments d'extroversió, amb reptes o crisis que, un cop superades, possibiliten un millor desenvolupament. Així podem entendre la necessitat que pot tenir l'infant de jugar sol o de no jugar i solament observar, com a moments que també formen part del seu procés d'aprenentatge. També Martínez Criado (1998) ens ho indica quan demana un respecte per al joc individual infantil i, fins i tot, per al nen que no juga, que sols mira i observa.

Finalment afavorir espais de joc entre iguals, de la mateixa edat o diferents edats, però sempre plantejats amb cura, fent-ne un bon seguiment i una valoració. Els grups que es formen no poden ser massa nombrosos, els materials han de ser adients i en quantitat suficient perquè tots puguin ser participants de l'activitat. Els beneficis d'aquesta relació social ens els indicava Stambak i alt. (1983) en els resultats de la recerca sobre les interaccions entre infants menors de 2 anys. Quirós (2000) també ho investiga en grups d'infants amb necessitats educatives especials; concretament, subratlla l'optimització de l'autonomia i la curiositat infantil, les vivències de domini, gratificació i èxit, la limitació de les propostes de l'adult, ja que són els infants els que marquen les iniciatives i, finalment, els iguals són valorats com a models positius. L'adult sempre hi ha de ser, oferint afecte, seguretat, ordre, límits...

Com podem constatar, s'infereix, de manera transversal, un respecte per a l'infant com a persona i un posicionament de l'adult que inicia la relació amb ell a partir de l'afecte, comunicant-se, oferint un marc de seguretat, uns límits i un context cultural on pugui integrar-se com a individu.

Per acabar...

Autors, com Bondioli (1996) i Ortega (1996) plantegen la possibilitat d'incorporar el joc en el currículum d'Ensenyament Infantil i de Primària. Ortega aprofita aquest marc i defensa els beneficis de portar el joc a la pràctica educativa. Per a nosaltres això és factible, sempre que es conservi el protagonisme infantil en el joc. Si no és així, el joc passa de ser una activitat lliure a una activitat guiada per l'adult. Pot considerar-se una activitat més o menys lúdica, però ja no serà, segons la nostra concepció, un espai de joc. Cal ser curosos amb aquest aspecte, perquè és precisament la llibertat de l'infant el que garanteix la majoria d'avantatges del joc com a espai de desenvolupament. Recordem com s'afavoreix l'autonomia, la creativitat... les experiències vinculades a l'èxit, l'autoestima, etc. També Ferland (2005) defensa el joc lliure com un tipus d'activitat que afavoreix més la creativitat de l'infant, més que no pas el joc guiat o estructurat.

Però defensar la llibertat en el joc no equival, com ja hem comentat, a una actitud de *laissez faire*. Els infants necessiten, bàsicament, atenció personal i temps. Brazelton i Greenspan (2005) assenyalen, com a necessitats bàsiques dels infants, l'afecte i la seguretat, i incorporen a la darrera l'establiment dels límits en la conducta. Recomanen un temps d'atenció adulta que varia segons les edats dels infants, però, globalment, fins als 10-12 anys, recomanen, concretament als pares, dues hores diàries com a mínim. Una dedicada a les qüestions de la vida quotidiana: banys, alimentació, compra... I l'altra dedicada plenament a l'infant, és a dir, compartint amb ell activitats diverses, com ara moments de joc, lectura de contes, deures escolars, etc. Plantegen el reforç verbal com totalment insuficient i demanen que se sigui copartípic de l'acció de l'infant. Així, als adults ens pertoca d'establir amb claredat els marcs normatius, el que és o no lícit segons els espais; per aquest motiu cal ajudar l'infant a diferenciar quins són els espais de joc on ell és i pot ser el protagonista i els espais de no joc on ha d'assumir les normatives establertes.

Volem finalitzar aquest document amb una darrera reflexió: si la persona es construeix en base a la relació amb els altres, no podem desaproveitar el joc lliure com a espai idoni per a afavorir un alt nivell de comunicació i

gaudir-ne. El tipus de relació que es crea estableix unes complicitats i uns espais íntims que possibiliten aquestes relacions interpersonals, encara que l'infant sigui molt petit. Si l'afavorim en la infància, amb més possibilitats la mantindrem en l'adolescència i al llarg de tota la vida.

En la introducció ens plantejàvem una relectura sobre el joc com a espai de desenvolupament, un espai ric i complex que proposa, d'una manera natural, aprenentatges situats i significatius per a l'infant. Amb els exemples hem volgut mostrar-ho, malgrat que sigui d'una manera limitada⁵. Esperem haver introduït algunes estratègies valoratives que ajudin a argumentar les propostes educatives basades en el joc. Segur que encara n'hi podríem afegir més...

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Arnaiz, V. (2007). La memoria en la educación infantil: primer organizador de la experiencia. *Aula de Innovación educativa*, 166, 27-29.

Bondioli, A. i Savio, D. (1994). *Osservare il gioco de finzione*. Bergamo: Junior

Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.

Brazelton, T. B. i Greenspan, S. I. (2005). *Necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. (Comp. J. Linaza). Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas XVI*, 79-86.

Cambrodí, A. i Sastre, S. (1992). *Escala d'Observació Sistemàtica de 0-3 anys*. Barcelona: P.P.U.

Donaldson, M. (1979). *La mente de los niños*. Madrid: Morata.

Ferland, F. (2005). *¿Jugamos? El juego con niños y niñas de 0-6 años*. Madrid: Narcea.

Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: SecoOlea.

- Garvey, C. (1978). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Goldschmied, E. i Jackson, S. (2000). *La educación infantil 0-3 años*. Madrid: Morata.
- Kamii, C. i Devries, R. (1987). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Siglo XXI.
- Kamii, C. i Lewis, B. (1996). Contribució de Jean Piaget a l'educació infantil. *In-fancia, 93*, 7-9.
- Martinez Criado, G., (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Martinez Criado, G. (1999). Observación de la actividad infantil: Una propuesta de categorización de la actividad espontánea. En M.T. Angue-re, *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones* (pp. 13-49). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Nelson, K. i Seidman, S. (1989). El desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones. En E. Turiel et al., *El mundo social en la mente infantil* (p. 155-180). Madrid: Alianza.
- Quirós Perez, V. (2000). Una experiencia de pequeño grupo en estimulación temprana. *Aula Abierta, 75*, 149-159.
- Perinat, A. i Sadurni, M. (1995). Juguemos a llamar por teléfono. Juego simbólico y procesos recursivos en la interacción comunicativa. *Subtractum, III, 7*, 77-102.
- Piaget, J. (1959/1975). *La formación del símbolo en el niño*. Mèxico: Fondo de cultura económica.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona ICE-Horsori Universitat de Barcelona.
- Rogoff. B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- San Martin, C. i Torres, E (2004). Estudio de la emergencia del habla privada en una situación comunicativa infantil de juego y sus relaciones con el conflicto comunicativo. *Anuario de psicología, 35, 1*, 71-85.
- Stambak, M., Barriere, M., Bonica, I., Maisonnet, R., Musatti, T., Rayna, S. et Verba, M. (1983). *Les bébés entre eux*. París: Presses Universitaires de France.

Vendrell, R. (1996). *Propuesta de intervención educativa desde una perspectiva cognitiva-preventiva. Cómo favorecer el desarrollo intelectual en educación infantil, 3-6 años*. Comunicació presentada al XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián, juliol 1996.

Vendrell, R. (1999) «L'adult mediador en el procés evolutiu de l'infant». Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç. *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*. 13-14, 33-39.

Vendrell, R. (2000). *L'activitat lúdica i espontània de l'infant, marc d'intervenció natural en l'assistència psicopedagògica*. Comunicació presentada a les 9es Jornades Internacionals d'Atenció Precoç. Barcelona.

Vendrell, R. i Ribera, G. (2002). *Los silencios y las paradas en el juego infantil*. Comunicació presentada al «I Congreso Nacional de Atención Temprana», Múrcia, octubre de 2002.

Vendrell, R. (2005). Estudio sobre el desarrollo de la función semiótica en los niños con síndrome de Down (SD). *Estudios de Psicología*, 26 (3), 329-344.

Vendrell, R (2006). La capacitat representativa dels infants amb síndrome de Down. Anàlisi de casos a través del Joc. Tesis doctorals en Xarxa TDX 0623106-111956 <http://www.tdx.cbuc.es>

Vigotski, L.S. (1934/1994). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo.

Wallon, H. (1968). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

Weissmann, H. (1999). *El juego exploratorio en la educación infantil*. IV Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil. Institut de Ciències de l'Educació: Universitat Autònoma de Barcelona.

Resumen

El artículo presenta diferentes argumentos que defienden y apoyan la importancia del juego espontáneo durante los primeros 6 años de vida. Se comentan las atribuciones que lo definen y se relacionan éstas con algunas de las aportaciones más significativas de los grandes teóricos de la psicología. Se contempla al niño como una persona capaz, con muchas potencialidades, y se muestra como, a través de su actividad lúdica, desarrolla de forma integral su personalidad, iniciando y afirmando aprendizajes diversos. Se incide específicamente en el desarrollo

cognitivo, básicamente por la complejidad que supone su valoración en contraposición a las áreas de lenguaje, motricidad, socialización... que son áreas fácilmente observables. Con esta finalidad se incluyen algunos ejemplos de juego espontáneo donde se observa el desarrollo cognitivo infantil a partir de las tipologías de juego que se manifiestan de forma natural en estos años. Pasamos del juego exploratorio, al juego simbólico, y al juego reglado; y se vincula éste con el inicio de la educación formal. Finalmente se incide en la importancia de la presencia del adulto como una presencia próxima, que educa, y que debe partir de unas actitudes previas muy claras si quiere compartir espacios de juego con los niños, favoreciendo de esta forma que los espacios lúdicos, de juego, se conviertan también en espacios educativos.

Palabras clave: juego espontáneo, desarrollo infantil, educación

Abstract:

This article presents different arguments that defend and support the importance of free play throughout the first 6 years of life. The features that define it are commented and related to some of the contributions of great psychology theorists. The child is understood as a being with much potential, and we can see how, through playing activities, they develop their personality in an integral manner, beginning and reaffirming different learning instances. Special emphasis is laid upon cognitive development, mainly because of the complexity implied in its assessment in comparison with such areas as language, motor skills, and socialization, which are more easily observed. With this aim, some examples of free play are included, where this development is explained introductorily. At the same time, child development is observed from different types of games naturally present during this period, from exploratory activities to symbolic play and organized play, and linking the latter to their entry into formal education. Finally, importance is given to the presence of adults, as a close person that educates and has to begin from very clear previous attitudes if they are to share free play spaces with children, thus promoting that play areas also become educational settings.

Key words: spontaneous play, child development, education