



MONOGRAFIA_ JUEGO ESPONTANEO

3%
Textos sospechosos



1% Similitudes
0% similitudes entre comillas
0% entre las fuentes mencionadas
3% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: MONOGRAFIA_ JUEGO ESPONTANEO.docx
ID del documento: 60af00832af8711386155d9133a446b598988600
Tamaño del documento original: 92,44 kB

Depositante: Pierina Baroni
Fecha de depósito: 22/5/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 22/5/2025

Número de palabras: 15.529
Número de caracteres: 101.254

Ubicación de las similitudes en el documento:

Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/12. Informe antiplagio (46).p...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (46 palabras)
2	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/10. Archivo digital del Trabaja...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (51 palabras)
3	repositorio.libertadores.edu.co https://repositorio.libertadores.edu.co/bitstreams/0f987ae9-e725-4b50-bd16-34aa0455ebbf/d... 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (23 palabras)
4	uvadoc.uva.es https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf?sequence=1	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (23 palabras)
5	repositorio.uc.cl Juego y aprendizaje en educación inicial : ¿qué condiciones par... https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/50173/Tesis de Magister Amaya Lorca... 6 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (21 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.its.edu.pe http://repositorio.its.edu.pe/bitstream/20.500.14360/51/1/Archivo digital del Trabajo de Inves...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (26 palabras)
2	hdl.handle.net Eskola-patioak hobetzeko proposamen didaktikoa http://hdl.handle.net/10810/53540	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (19 palabras)
3	repositorio.udd.cl https://repositorio.udd.cl/bitstreams/86d51411-5427-4c7e-9750-47ae5ea554e2/download	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (17 palabras)
4	dialnet.unirioja.es https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7017228.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (17 palabras)
5	www.enciclopedia-infantes.com https://www.enciclopedia-infantes.com/pdf/expert/aprendizaje-basado-en-el-juego/segun-los...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (19 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- <https://orcid.org/0009-0001-2283-6031>
- <https://orcid.org/0009-0002-8504-555x>
- <https://orcid.org/0009-0001-0488-7775>
- <https://orcid.org/0009-0006-8298-3099>
- <https://orcid.org/009-0008-5355-9998>

EL JUEGO ESPONTÁNEO Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL

SPONTANEOUS PLAY AND ITS INFLUENCE ON THE LEARNING PROCESSES OF PRESCHOOL CHILDREN



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/12_Informe_antiplagio_\(46\).pdf?sequence=3](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/12_Informe_antiplagio_(46).pdf?sequence=3)

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Presentado por

Carmen Alicia Huancay Jaramillo

<https://orcid.org/0009-0001-2283-6031>

Erika Lorena Quispe Mamani

<https://orcid.org/0009-0002-8504-555x>

Kelly Katherine Rumayna Maytano

<https://orcid.org/0009-0001-0488-7775>

Marisol Santos Pariacuri

<https://orcid.org/0009-0006-8298-3099>

Asesor

Pierina, Baroni Paredes

<https://orcid.org/009-0008-5355-9998>

Lima, mayo, 2025

DEDICATORIAS

A mi familia y amigos, pilares fundamentales en mi vida, por su amor incondicional, su confianza en mis capacidades y su apoyo en cada paso de este camino. Este logro es el reflejo de su acompañamiento constante.

Carmen Alicia Huancay Jaramillo

A mi familia, por ser mi refugio en los momentos difíciles, y a mis amigos, por regalarme su entusiasmo y aliento. Juntos, han sido mi motivación y mi fuerza para alcanzar esta meta.

Erika Lorena Quispe Mamani

A mis seres queridos, mi familia, quienes con su amor y sacrificio me dieron las herramientas para seguir adelante, y a mis amigos, por su compañía y apoyo incondicional en este proceso.



Kelly Katherine Rumayna Maytano

A mi familia y amigos,

por ser mi sostén emocional, mi motivación en los días más complicados y mi alegría en los momentos de éxito. Gracias por caminar a mi lado en esta travesía.

Marisol Santos Pariacuri

Resumen

El objetivo principal de esta monografía es analizar la influencia del juego espontáneo en los procesos de aprendizaje de los niños de educación inicial, identificando sus aportes al desarrollo integral en las dimensiones cognitiva, emocional, social y motora. El trabajo se basa en una revisión teórica exhaustiva que incluye los aportes de Donald Winnicott sobre el juego como expresión del self auténtico, así como las perspectivas de Freud, Green, Bollas y otros autores relevantes en la psicología infantil; entre las características relevantes de esta investigación se encuentra el abordaje de la evolución del juego desde el nacimiento hasta los seis años, diferenciando tipos como el juego funcional, simbólico, de construcción y de reglas, así como la importancia del juego como mediador entre la realidad interna y externa del niño. Asimismo, se identifican factores actuales que dificultan el juego espontáneo, como la presión escolar, el uso excesivo de tecnologías digitales y la intervención directiva de los adultos. A lo largo de los capítulos, resalta que el juego espontáneo constituye no solo una herramienta pedagógica, sino un derecho fundamental que potencia el aprendizaje significativo, la creatividad, la resolución de conflictos, la comunicación y el bienestar emocional infantil; asimismo, enfatiza el rol del adulto como acompañante que garantiza un encuadre seguro, flexible y respetuoso de los intereses y tiempos del niño; concluyendo que las prácticas educativas prioricen el espacio lúdico, brindando oportunidades para el juego libre, ya que este contribuye significativamente al desarrollo integral infantil y constituye una vía privilegiada para la expresión emocional y la construcción de aprendizajes significativos.

Palabras clave: Aprendizaje infantil, desarrollo integral, juego espontáneo

Abstract

The main objective of this monograph is to analyze the influence of spontaneous play on the learning processes of preschool children, highlighting its contributions to cognitive, emotional, social, and motor development. This work is based on an extensive theoretical review, drawing on the contributions of Donald Winnicott regarding play as an expression of the authentic self, as well as the perspectives of Freud, Green, Bollas, and other key authors in child psychology. Among the relevant features of this study is the analysis of the evolution of play from birth to six years of age, distinguishing between functional, symbolic, constructive, and rule-based play, and emphasizing its role as a mediator between the child's internal and external reality. The work also identifies current obstacles to spontaneous play, such as academic pressure, overuse of digital devices, and adult-directed intervention. The findings highlight that spontaneous play is not merely a pedagogical tool, but a fundamental right that fosters meaningful learning, creativity, conflict resolution, communication, and emotional well-being. Furthermore, the role of adults as companions who provide a safe, flexible, and respectful environment for the child's interests and rhythms is emphasized. In conclusion, the

study recommends that educational practices prioritize play spaces, offering opportunities for free play, since it significantly contributes to children's integral development and serves as a privileged path for emotional expression and meaningful learning.

Keywords: Child learning, integral development,



spontaneous play
ÍNDICE

DEDICATORIAS1

Resumen2

Abstract3

ÍNDICE4

INTRODUCCIÓN6

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL JUEGO ESPONTÁNEO8

1.1. Concepto de juego espontáneo desde la perspectiva psicoanalítica8

1.

2. El juego como necesidad vital en la infancia9

1.



3. Winnicott y el

“jugar como experiencia creativa”

10

1.4. Juego, subjetividad y fenómenos transicionales12

1.5. Aportes de Freud, Green y Bollas sobre el juego simbólico13

CAPÍTULO II: EL JUEGO ESPONTÁNEO EN EL DESARROLLO INFANTIL16

2.1. Evolución del juego desde el nacimiento hasta los 6 años16

2.2. Juego funcional, simbólico, de construcción y de reglas17

2.3. Juego espontáneo y desarrollo del verdadero self19

2.4. Beneficios del juego en el desarrollo cognitivo, emocional, social y motor21

2.5. Juego libre como espacio de elaboración psíquica y afectiva

22

CAPÍTULO III: EL JUEGO ESPONTÁNEO Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE25

3.1. Vínculo entre juego espontáneo y aprendizaje significativo25

3.2. Juego espontáneo como recurso de integración de experiencias26

3.3. Impacto del juego en la adquisición de competencias básicas28

3.4. El placer y la seguridad afectiva como base del aprendizaje30

3.5. Obstáculos al juego espontáneo y consecuencias en el desarrollo32

CAPÍTULO IV: EL ROL DEL ADULTO Y EL ACOMPAÑAMIENTO DEL JUEGO34

4.1. El adulto como facilitador del juego espontáneo34

4.2. Función del educador: disponibilidad emocional y encuadre35

4.3. Familia y entorno como soporte del juego37

4.4. Acompañar sin invadir: juego libre vs. juego dirigido39

4.5. La observación como herramienta pedagógica42

CONCLUSIONES45

REFERENCIAS46

INTRODUCCIÓN

En la educación inicial, las experiencias de aprendizaje deben estar profundamente conectadas con las necesidades naturales y vitales del niño: explorar libremente, crear desde su imaginación y participar activamente en el mundo que lo rodea, durante los primeros años de vida, cada interacción con su entorno representa una oportunidad para desarrollarse integralmente, siempre que se le ofrezcan estímulos adecuados; en este contexto, el juego —y en especial el juego espontáneo— se revela como una vía esencial para favorecer no solo el aprendizaje, sino también la construcción del mundo interno del niño, perspectiva que exige repensar las prácticas pedagógicas tradicionales, orientándolas hacia metodologías que reconozcan y potencien el deseo innato de los niños por jugar y descubrir.

La importancia de centrar la educación en la infancia radica en su capacidad para integrar diversas dimensiones del desarrollo, en los primeros años, cada movimiento, gesto y juego constituye una forma de aprendizaje que impacta tanto el desarrollo físico como el emocional, social y cognitivo, por ello, resulta imprescindible ofrecer entornos que promuevan experiencias lúdicas libres, en las que los niños puedan expresarse sin estructuras rígidas, y donde el juego no sea un medio para aprender, sino el aprendizaje mismo en acción. Tal como refiere Winnicott, (1971), uno de los elementos más poderosos del juego espontáneo es su capacidad para generar placer, motivación y sentido, al permitir que los niños jueguen desde su deseo y no desde instrucciones externas, se estimula la creatividad, la capacidad para resolver problemas, el pensamiento simbólico y la expresión emocional, además, el juego fortalece la interacción social, el lenguaje y la regulación afectiva, constituyéndose como un vehículo privilegiado para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral. Incluir el movimiento, la exploración libre y la ficción lúdica en las dinámicas educativas contribuye al fortalecimiento de habilidades esenciales como la coordinación motora, la planificación de acciones y la autoconfianza, cada construcción, dramatización o juego simbólico no solo estimula el cuerpo, sino también el pensamiento y el vínculo con el otro, sentando así las bases para aprendizajes posteriores más estructurados.

No obstante, implementar estrategias que valoren el juego espontáneo implica desafíos, se requiere una planificación sensible, formación docente especializada, materiales adecuados y, sobre todo, una disposición pedagógica abierta a seguir el ritmo del niño. Superar estos retos supone un compromiso real por parte de los actores educativos y una colaboración activa con las familias, quienes juegan un rol fundamental en reforzar desde el hogar lo que la escuela propicia; por último, este enfoque exige observar, escuchar y comprender al niño desde su singularidad, adaptando las propuestas a sus intereses y emociones, de esta manera, la evaluación constante no debe centrarse en productos o resultados, sino en procesos y en la calidad de las experiencias vividas, solo así se puede ofrecer un entorno enriquecedor que priorice el bienestar, la autonomía y la expresión creativa de cada niño; además, existe falta de sensibilización por parte de docentes, familias e instituciones sobre el valor del juego como herramienta fundamental para el aprendizaje significativo, el desarrollo emocional y la formación de habilidades sociales.

Todas estas limitaciones justifican la importancia de este trabajo, que busca visibilizar el papel esencial del juego libre, contribuir a la reflexión pedagógica y promover prácticas educativas más respetuosas de las necesidades infantiles; ante esto, promover el juego espontáneo como núcleo del aprendizaje en la educación inicial no solo responde a una necesidad evolutiva, sino que constituye una apuesta ética y pedagógica por una infancia respetada, activa y plena. A través del juego libre, los niños aprenden a ser, a estar con otros y a descubrir el mundo con asombro, construyendo las bases para una vida llena de sentido.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL JUEGO ESPONTÁNEO

1.1. Concepto de juego espontáneo desde la perspectiva psicoanalítica

El juego espontáneo en la infancia no puede ser comprendido como una simple actividad recreativa ni reducido a un pasatiempo carente de finalidad. Desde la perspectiva psicoanalítica, y en particular a partir de los aportes de Donald Winnicott, el juego adquiere una significación profunda y constitutiva del desarrollo psíquico del niño. Lejos de ser una acción sin

trascendencia, el juego espontáneo representa una expresión genuina del self verdadero, esto es, de la identidad auténtica del infante en formación; a través del juego, el niño construye, afirma y despliega su subjetividad, convirtiéndose en un sujeto activo en su proceso de desarrollo emocional y cognitivo (García Fernández, 2015).

Winnicott sostiene que el juego no es una función que se aprende como se adquiere una habilidad motriz o un conocimiento académico, sino que emerge como una capacidad psíquica innata, la cual se gesta en el seno de una relación vincular suficientemente buena, especialmente la que se establece con la madre o figura cuidadora principal; en este sentido, el juego espontáneo surge como resultado de un entorno facilitador que ofrece seguridad emocional y física, permitiendo al niño explorar el mundo sin temor a ser invadido por experiencias intrusivas o abandonado emocionalmente (Winnicott, 1971). Este entorno debe garantizar lo que el autor denomina *holding* (sostén emocional),



handling (cuidados corporales adecuados),

y presencia empática (resonancia afectiva con las necesidades emocionales del niño). Solo cuando estas condiciones están presentes, el niño puede sentirse libre para jugar de manera auténtica, sin adaptaciones forzadas ni imposiciones del medio externo (Gallardo López & Gallardo Vázquez, 2018).

El juego espontáneo, bajo esta óptica, se constituye como un espacio transicional entre la realidad interna del niño y el mundo exterior, es en ese "espacio potencial" donde el niño simboliza, representa, proyecta y reelabora sus vivencias internas, transformando sus emociones, fantasías y conflictos en formas visibles y compartibles a través de la acción lúdica; el juego se convierte, así, en el primer lenguaje del niño, un medio a través del cual no solo se comunica con los demás, sino que también da sentido a su experiencia subjetiva y construye nociones básicas del mundo que lo rodea (Zosh et al., 2020).

A diferencia de las aproximaciones tradicionales que clasifican el juego según sus tipos (juego funcional, simbólico, de reglas, etc.) o lo valoran únicamente por sus fines pedagógicos, la mirada psicoanalítica lo concibe como una necesidad vital del niño y una actividad intrínseca al desarrollo saludable del psiquismo. El juego espontáneo es el acto creativo por excelencia en la infancia, donde el niño no solo aprende, sino que es. En este sentido, su influencia en los procesos de aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos, sino que impacta directamente en la consolidación de funciones cognitivas, en la regulación emocional, y en la capacidad de establecer relaciones interpersonales significativas (Leal, 2024).

Es por ello que, comprender el juego espontáneo desde esta perspectiva permite resignificar su rol en la educación inicial, el educador deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un acompañante empático que posibilita ese espacio de exploración libre y segura, de esta manera, se favorece un aprendizaje integral que reconoce al niño como sujeto de deseo, imaginación y creatividad, atributos fundamentales para su bienestar emocional y su desarrollo cognitivo.

1.2. El juego como necesidad vital en la infancia

El juego, lejos de ser una actividad prescindible o meramente recreativa, constituye una función esencial para la vida psíquica y el desarrollo global del niño, desde la perspectiva psicoanalítica, particularmente en la obra de Donald Winnicott, se reconoce que el juego no es opcional, sino una necesidad vital que sostiene el crecimiento emocional, cognitivo y social del infante. A través de sus observaciones clínicas, Winnicott advirtió que la capacidad de jugar es un signo de salud psíquica; cuando esta se ve interrumpida o inhibida, se encienden alertas sobre el estado emocional del niño; en este sentido, jugar no es un lujo ni una actividad secundaria, sino una manifestación estructurante del desarrollo. Como lo afirman Acevedo et al., (2021): "si el niño no juega, es porque ya está enfermo", subrayando que el juego no solo expresa bienestar, sino que también lo genera.

Desde el inicio de la vida, el juego se convierte en el medio natural por el cual el niño establece contacto con el mundo y consigo mismo, es un acto espontáneo que le permite experimentar placer, seguridad, control y sentido, cuando el entorno ofrece las condiciones adecuadas —presencia empática, sostén emocional y libertad de exploración— el niño puede jugar de forma libre, y en ese juego, simbolizar su mundo interno, proyectar sus deseos, ensayar roles y reelaborar situaciones que han sido emocionalmente significativas.

Esta comprensión no surge únicamente con Winnicott; ya Sigmund Freud había señalado que los niños, mediante el juego, repiten de manera activa escenas o experiencias que han sido emocionalmente intensas o traumáticas, al transformar lo vivido pasivamente en una acción controlada, el niño logra apropiarse de la experiencia, resignificarla e integrarla. Este mecanismo permite reducir el impacto psíquico de lo traumático y avanzar en el proceso de elaboración emocional, de esta forma, el juego opera como un dispositivo terapéutico natural, que canaliza angustias, satisface deseos, y favorece la organización psíquica del niño (Pyle & Daniels, 2018; UNICEF & The LEGO Foundation, 2018).

De esta manera, el juego espontáneo se consolida como una necesidad estructurante del aparato psíquico, no se trata de una acción superficial, sino de una vía privilegiada para el acceso al mundo simbólico, a través del juego, el niño explora el lenguaje, representa emociones, resuelve conflictos internos, y establece las bases de su subjetividad; además, el juego posibilita la construcción de habilidades sociales, al permitirle al niño ponerse en el lugar del otro, negociar, cooperar y compartir reglas en un contexto de interacción. Por tanto, jugar es también una forma de aprender a convivir y de desarrollar empatía, autorregulación y pensamiento creativo (Zosh et al., 2020).

En el contexto educativo, reconocer el juego como necesidad vital implica replantear las prácticas pedagógicas tradicionales, no se trata de incorporar el juego como una estrategia aislada, sino de integrarlo como eje central del desarrollo infantil, respetando sus tiempos, su lógica y su espontaneidad, de este modo, el juego deja de ser visto como un recurso accesorio, y pasa a ocupar el lugar que le corresponde: el de un lenguaje natural a través del cual el niño aprende, se expresa y se transforma, su presencia en la educación inicial es, por tanto, indispensable para garantizar procesos de aprendizaje integrales y respetuosos del desarrollo infantil.

1.3. Winnicott y el "jugar como experiencia creativa"

El psicoanalista británico Donald Winnicott aportó una de las conceptualizaciones más influyentes sobre el juego, situándolo en el centro de la vida emocional y creativa del ser humano, para él, el juego auténtico acontece en lo que denominó el espacio potencial, un territorio intermedio entre la realidad interna del sujeto —cargada de fantasías, emociones y deseos— y la realidad externa, que está regida por las reglas del mundo objetivo. Este espacio no es físico, sino psíquico, y se genera cuando el entorno es suficientemente bueno como para sostener al niño emocionalmente y permitirle experimentar con libertad sin ser invadido ni controlado (García Fernández, 2015).

Es precisamente en ese espacio potencial donde se da el fenómeno del jugar como experiencia creativa, el niño, al jugar, no solo reproduce la realidad, sino que la transforma, la moldea según sus propios significados, y la convierte en una experiencia única y profundamente subjetiva; no se trata únicamente de lo que se juega (el contenido), sino del cómo se juega; en esta vivencia, el niño se apropia del mundo, establece vínculos consigo mismo y con los otros, y fortalece su sentido de ser, el juego, por tanto, no es un mero pasatiempo, sino una vía privilegiada de expresión del self verdadero, es decir, del núcleo auténtico de la personalidad en desarrollo (Gallardo López & Gallardo Vázquez, 2018).

Winnicott lo expresó con contundencia al afirmar que "es en el jugar, y quizás solamente en el jugar, donde el individuo, niño o adulto, puede ser creativo y utilizar la personalidad total". Esta declaración enfatiza el carácter integrador del juego, que moviliza todas las dimensiones del ser: lo emocional, lo cognitivo, lo corporal y lo relacional. El jugar auténtico activa la capacidad de simbolizar, de imaginar, de proyectar la subjetividad sobre los objetos del mundo, y de crear nuevas realidades internas que, al ser compartidas, se convierten también en un puente hacia la cultura y la socialización.

En este sentido, el juego no está confinado a una etapa etaria ni a un entorno educativo específico. Aunque cobra especial importancia en la infancia por ser el canal natural de desarrollo psíquico, también los adultos pueden —y deberían— mantener viva su capacidad de jugar. Esta posibilidad depende de que hayan preservado una relación creativa consigo mismos y con el entorno. El problema aparece cuando el entorno familiar, educativo o social ha sido represivo, invasivo o negligente, llevando al niño a desarrollar un falso self, una construcción defensiva que busca complacer o adaptarse a las exigencias externas en detrimento de su autenticidad. En estos casos, la creatividad se ve restringida, y con ella, la posibilidad de experimentar la vida de manera lúdica, libre y significativa (Zosh et al., 2020).

De acuerdo con UNICEF (2018), un entorno favorable para el juego es aquel que garantiza experiencias seguras, afectivas y abiertas a la imaginación, donde el niño pueda explorar sin miedo a la crítica o al fracaso. Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) destaca que el juego es una expresión vital de la infancia que permite integrar dimensiones esenciales del desarrollo y que, cuando es sostenido por adultos sensibles y disponibles, potencia el aprendizaje y la formación de vínculos saludables.

En suma, desde la mirada de Winnicott, jugar no es solo una actividad del niño, sino una forma de habitar el mundo, de experimentar la realidad con creatividad y espontaneidad. En el marco de la educación inicial, esta concepción invita a construir entornos pedagógicos que reconozcan el juego como una experiencia formativa en sí misma, que no requiere ser instrumentalizada ni orientada únicamente hacia fines académicos, sino comprendida como un proceso profundo que activa el desarrollo integral del niño.

1.4. Juego, subjetividad y fenómenos transicionales

Tal como se abordó, el juego constituye una experiencia creativa que ocurre dentro de un espacio psíquico particular: el espacio potencial propuesto por Winnicott. Este espacio no es estático ni homogéneo, sino que se forma gradualmente a través de experiencias afectivas sostenidas y seguras. En estrecha relación con este concepto, Winnicott introduce una de sus más influyentes aportaciones al campo del desarrollo infantil: la teoría de los fenómenos y objetos transicionales. Esta propuesta permite profundizar en la comprensión de cómo el juego espontáneo se convierte en el primer escenario donde el niño construye su subjetividad y comienza a diferenciar el mundo interno del externo (Zosh et al.



, 2020).

El objeto transicional —como una manta,

un peluche, una tela o un juguete especial— no debe entenderse únicamente como un objeto material. Se trata de una creación simbólica del niño que representa la presencia tranquilizadora de la madre o cuidador principal, y que le permite sobrellevar su ausencia sin experimentar una angustia desorganizante. Estos objetos no son impuestos por el adulto, sino elegidos y dotados de sentido por el niño, y se convierten en puentes entre la dependencia absoluta de la primera infancia y la paulatina adquisición de autonomía. Son, en esencia, testigos del proceso de separación-individuación y acompañantes benéficos del tránsito hacia una identidad más diferenciada.

El juego se desarrolla dentro de este mismo campo transicional, ese territorio intermedio en el que el niño no está completamente fusionado con el otro, pero tampoco está completamente separado. Este "entre" es el lugar donde se ensaya la autonomía afectiva y se despliega la capacidad de simbolizar. Al jugar, el niño realiza actos de "como si",

transformando objetos, roles y situaciones reales en experiencias cargadas de significado subjetivo. Mediante esta actividad lúdica, el niño accede a una forma única de procesar la realidad: puede representar lo ausente, transformar lo angustiante, y expresar emociones que aún no puede verbalizar.

Desde esta perspectiva, el juego no es simplemente una actividad expresiva, sino un acto constitutivo del sujeto. Es en el juego donde se afianza la subjetividad, donde el niño se reconoce como agente de sus actos, como creador de mundos posibles, y como ser diferenciado que puede controlar, modificar y reelaborar su experiencia. En este sentido, el juego espontáneo se convierte en el terreno fértil en el que germinan capacidades esenciales para la salud mental, como la simbolización, la autorregulación emocional, y la resiliencia frente a la ausencia o frustración (Zosh et al., 2020).

Sin embargo, este espacio psíquico no puede imponerse ni dirigirse desde fuera. Requiere una atmósfera de profundo respeto por el tiempo emocional del niño, por sus elecciones simbólicas, y por la necesidad de jugar sin interferencias ni sobreestructuración. Como señala Winnicott, la creatividad no florece en ambientes rígidos; si el entorno impone estructuras externas que limitan la libertad lúdica, el niño no podrá crear, y sin creación, no hay subjetividad ni posibilidad de aprendizaje real. Esto representa un desafío para la escuela, donde muchas veces el juego es subordinado a objetivos pedagógicos estrictos que desconocen su valor intrínseco (Gallardo López & Gallardo Vázquez, 2018).

En el contexto de la educación inicial, reconocer la dimensión transicional del juego implica permitir que los niños accedan a estos espacios intermedios con libertad, sin anticipaciones ni exigencias adultocéntricas. Es necesario propiciar ambientes que sostengan emocionalmente, que valoren el silencio, el ensayo, el error, la repetición y el simbolismo que cada niño imprime en su juego. Solo así el juego podrá cumplir su función como matriz de subjetividad y como base sólida para el aprendizaje profundo, afectivo y significativo.

1.5. Aportes de Freud, Green y Bollas sobre el juego simbólico



La comprensión del juego simbólico desde el psicoanálisis no se limita únicamente a los aportes de Winnicott, sino que se enriquece con las contribuciones de otros autores fundamentales como Sigmund Freud, André Green y Christopher Bollas, quienes han aportado valiosas perspectivas para comprender el juego como un proceso simbólico, emocional y profundamente vincular (Project Zero, 2024).

Freud (1920) fue pionero al observar cómo los niños recurren al juego como una vía para reelaborar experiencias cargadas emocionalmente, incluso aquellas que fueron dolorosas o angustiosas. En su célebre observación del juego Fort-Da, Freud describe cómo un niño lanza un carretel (simbolizando la desaparición de la madre) y lo recupera (representando su retorno). Este juego no es solo una repetición mecánica, sino un intento del niño por asumir control psíquico sobre una vivencia de pérdida. A través del juego, el niño pasa de ser un sujeto pasivo ante la ausencia materna, a convertirse en protagonista de la acción, reelaborando simbólicamente el dolor del alejamiento. En este sentido, el juego no se limita al placer lúdico, sino que se convierte en una herramienta para la elaboración psíquica de conflictos internos, una función estructurante del psiquismo en desarrollo.

André Green, desde su enfoque postfreudiano, retoma y amplía esta concepción al sostener que la imaginación, la fantasía y la capacidad de jugar están estrechamente ligadas al proceso de internalización de la ausencia. Para Green, la ausencia no implica simplemente una carencia, sino un espacio mental que, si es suficientemente sostenido por el entorno, puede ser lleno con sentido y representaciones. En ese marco, el juego simbólico no es evasión de la realidad, sino una forma creativa y subjetiva de afrontarla, transformarla y metabolizarla desde el deseo. La capacidad de jugar, entonces, se convierte en un indicador del grado de salud emocional, ya que permite al niño lidiar con la ausencia sin desorganizarse y construir recursos simbólicos para dar sentido a sus vivencias. En esta línea, el juego se reafirma como un territorio de simbolización, transición y autonomía psíquica. Por su parte, Christopher Bollas, en su trabajo con niños que presentan trastornos severos como el autismo y la psicosis infantil, otorga al juego una función relacional y expresiva única. Para Bollas, el juego es una forma privilegiada de comunicación no verbal, donde el niño transmite aspectos de su mundo interno que aún no pueden ser representados lingüísticamente. A través de la acción lúdica, el niño invita al adulto a entrar en su universo emocional, guiándolo a través de gestos, repeticiones, silencios y simbolizaciones singulares. Este tipo de juego no exige interpretación desde afuera, sino participación afectiva del adulto, quien debe suspender sus propios marcos teóricos para “estar con” el niño en su expresión más auténtica. Así, el juego se convierte en un acto compartido de co-creación de sentido, en el cual se fortalecen el vínculo, la contención emocional y la posibilidad de simbolización (Project Zero, 2024).

Estos aportes permiten consolidar la idea de que el juego simbólico no es solamente una etapa evolutiva, ni una técnica educativa, sino una experiencia psíquica compleja que articula emociones, simbolización, vínculo y subjetividad. Freud mostró cómo el juego reelabora lo traumático; Green reveló su potencia como continente simbólico de la ausencia; y Bollas subrayó su capacidad de ser lenguaje emocional en contextos donde la palabra está ausente o no alcanza. En conjunto, sus ideas fortalecen la noción de que el juego espontáneo es la vía privilegiada para que el niño transforme su mundo interno y construya significados compartibles, incluso en situaciones de fragilidad psíquica o emocional. Reconocer estos aportes psicoanalíticos implica comprender que el juego simbólico no puede ser reemplazado por actividades estructuradas o dirigidas. Su valor reside precisamente en la libertad que ofrece al niño para expresar, crear y transformar, acompañado por un adulto que observa, acoge y sostiene sin intervenir de manera intrusiva. Esta actitud respetuosa del adulto facilita que el juego opere como medio de subjetivación y puente hacia el aprendizaje profundo y significativo.

CAPÍTULO II: EL JUEGO ESPONTÁNEO EN EL DESARROLLO INFANTIL

2.1. Evolución del juego desde el nacimiento hasta los 6 años

El juego no irrumpe repentinamente en la vida del niño, sino que se despliega como un proceso evolutivo gradual, íntimamente ligado a los avances del desarrollo sensoriomotor, emocional y cognitivo. Lejos de ser una actividad aislada o superficial, el juego constituye una manifestación del crecimiento integral del ser humano desde los primeros días de vida. Es, en esencia, una vía natural mediante la cual el niño explora el entorno, se vincula afectivamente y construye progresivamente su comprensión del mundo (Pugmire-Stoy, 1996). Desde el nacimiento, las primeras formas de juego se expresan en actividades sensorio-motoras que surgen a partir de reflejos innatos como la succión, la prensión o los movimientos espontáneos del cuerpo. Estos actos, aunque inicialmente automáticos, se van enriqueciendo conforme el bebé comienza a experimentar placer en la repetición, en la respuesta del otro y en la percepción de su propio cuerpo en movimiento. En esta etapa temprana, el juego se confunde con el vínculo: aparece como un intercambio afectivo con la madre o cuidador principal, en gestos, miradas, balbuceos, y caricias, que constituyen la base para el establecimiento del apego seguro (Decroly & Monchamp, 1978).

A partir de los 4 meses, según la psicología evolutiva, emergen las reacciones circulares primarias y secundarias, descritas por Jean Piaget como conductas repetitivas que el bebé realiza primero sobre su propio cuerpo y luego sobre el entorno. Esto se evidencia en acciones como agitar un sonajero, lanzar objetos al suelo y observar cómo caen, o mover las manos delante del rostro con fascinación. Estas conductas no son aleatorias: el niño las repite porque le producen placer o sorpresa, y comienzan a establecer una relación de causa y efecto con el mundo que lo rodea.

Entre los 8 y 12 meses, el juego se torna más intencional. El niño empieza a buscar objetos ocultos (lo que implica el inicio de la permanencia del objeto), imitar gestos de adultos, y utilizar objetos de manera funcional, como hacer sonar una campanita o rodar una pelota. Este momento es clave porque marca el pasaje de una exploración sensorial a una acción orientada que implica memoria, anticipación y un inicio de representación mental.

Ya hacia los 18 meses hasta los 3 años, aparece el juego simbólico, considerado un hito decisivo en el desarrollo representacional. El niño comienza a realizar actividades de “como si”, usando una cuchara como si fuera un teléfono, dando de comer a un muñeco o imitando actividades observadas en adultos. Este tipo de juego permite transformar objetos y acciones de la realidad en escenarios subjetivos, construidos desde la imaginación. Es también el punto de partida de la capacidad para representar internamente la experiencia y procesarla a través del juego, algo fundamental para el desarrollo emocional (Whitebread et al., 2012).

Desde los 3 hasta los 6 años, el juego simbólico se amplía en complejidad y riqueza. Comienzan a surgir secuencias narrativas, juegos de rol y la incorporación de reglas autoimpuestas. El niño puede asumir diferentes personajes (mamá, doctor, superhéroe), organizar situaciones lúdicas con principio, desarrollo y desenlace, y jugar con otros niños de manera colaborativa, negociando normas y turnos. Este tipo de juego no solo desarrolla habilidades cognitivas como la memoria y el lenguaje, sino que también potencia la empatía, la autorregulación emocional y la socialización (Decroly & Monchamp, 1978).

En cada una de estas etapas, el juego se adapta a las capacidades del niño, actuando como espejo y motor de su desarrollo. No se trata de una actividad añadida al proceso madurativo, sino de una expresión intrínseca del mismo. Como afirman Alonso Arijia (2021) y Portalatín (2020), el juego espontáneo es un fenómeno continuo y evolutivo, profundamente entrelazado con la construcción de la subjetividad, el aprendizaje y los vínculos afectivos. Esta evolución natural del juego es también una guía para el educador, quien, al comprender sus etapas, puede ofrecer los estímulos adecuados para favorecer una experiencia lúdica libre, significativa y coherente con el desarrollo infantil (Whitebread et al., 2012).

2.2. Juego funcional, simbólico, de construcción y de reglas

Como se exploró en el subcapítulo anterior, el juego en la infancia sigue una trayectoria evolutiva coherente con el desarrollo emocional, cognitivo y social del niño. Esta evolución también se refleja en la diversificación de los tipos de juego, los cuales no deben entenderse como compartimentos estancos o fases excluyentes, sino como formas complementarias y progresivas de expresión. Cada tipo de juego refleja no solo las habilidades alcanzadas por el niño, sino también su forma de estar en el mundo, de simbolizarlo, comprenderlo y transformarlo (Whitebread et al., 2012).

El juego funcional o juego de ejercicio es el primero en aparecer y constituye una etapa fundamental en los primeros años de vida. Se manifiesta a través de acciones motoras repetitivas que generan placer sensorial y favorecen el dominio corporal: empujar, sacudir, lanzar, arrastrar, hacer sonidos con la boca, correr sin rumbo, etc. Este tipo de juego permite explorar los efectos de las propias acciones sobre los objetos y sobre el cuerpo, fortaleciendo la coordinación visomotora y sentando las bases de la autonomía. En esta etapa, el juego es también una forma de descargar tensiones, regular emociones e iniciar un contacto con la realidad externa (Pugmire-Stoy, 1996).

El juego simbólico, como se desarrolló previamente, aparece entre los 18 meses y los 6 años, siendo un hito esencial en la estructuración del pensamiento abstracto y la elaboración emocional. Es la etapa en la que el niño comienza a utilizar objetos, palabras y gestos para representar otras cosas: una escoba puede convertirse en un caballo, una caja en una casa, o

un muñeco en un hijo. Estas sustituciones no solo muestran el poder creativo del niño, sino también su capacidad de elaborar internamente experiencias, ensayar roles sociales y proyectar sus emociones en escenas lúdicas. Este juego es, además, una vía privilegiada para el desarrollo de la empatía, el lenguaje, la imaginación y la identidad personal, pues al representar al otro, el niño también se representa a sí mismo en múltiples posibilidades (Pyle & Danniels, 2018).

En paralelo, se desarrolla el juego de construcción, que introduce una dimensión más lógica y proyectiva en la actividad lúdica. Aquí el niño organiza materiales (bloques, piezas, elementos naturales, etc.) para crear estructuras con un propósito: construir una torre, una carretera, una ciudad o un refugio. Este tipo de juego fomenta no solo la motricidad fina, sino también el pensamiento anticipatorio, la noción de causa-efecto, la secuenciación y la capacidad para resolver problemas de manera autónoma. El placer en la construcción no reside solo en el resultado final, sino en el proceso mismo, donde el niño elige, prueba, modifica y reconstruye, fortaleciendo así su pensamiento divergente y su perseverancia (Decroly & Monchamp, 1978).

Finalmente, hacia los 5 o 6 años, comienza a emerger con mayor claridad el juego de reglas, que introduce un nivel más complejo de interacción social. En esta forma de juego, los niños acuerdan normas, roles y turnos, lo cual implica un avance significativo en el desarrollo de la autorregulación, la negociación, la cooperación y el respeto por el otro. Juegos como “la lleva”, “escondidas”, juegos de mesa simples o dinámicas grupales permiten que el niño se enfrente a la noción de límite, a la tolerancia a la frustración y al ejercicio de la justicia, en un entorno protegido. A diferencia de los juegos anteriores, este tipo de juego requiere la interiorización de normas y la capacidad de inhibir impulsos en función de un objetivo compartido (Whitebread et al., 2012).

No obstante, es fundamental que estos juegos de reglas —al igual que los demás tipos— emerjan desde el deseo y la iniciativa del niño, y no como imposiciones externas que transformen la experiencia lúdica en una obligación. Como señalan Pyle y Danniels (2018), así como UNICEF & The LEGO Foundation (2018), cuando el juego se estructura excesivamente o se convierte en una tarea impuesta, se pierde su valor como espacio de libertad, afectividad y creatividad. En ese caso, lo lúdico se desvanece, y con ello, su potencial para contribuir al desarrollo integral.

Los diferentes tipos de juego —funcional, simbólico, de construcción y de reglas— forman parte de un proceso evolutivo coherente y enriquecedor, donde cada modalidad se enlaza con las anteriores, adaptándose a las capacidades emergentes del niño. Reconocer esta diversidad en el contexto de la educación inicial permite ofrecer ambientes flexibles y estimulantes, donde el juego no sea solo una estrategia didáctica, sino una manifestación esencial del ser infantil (Whitebread et al., 2012).

2.3. Juego espontáneo y desarrollo del verdadero self

Tal como se ha analizado en los apartados anteriores, el juego acompaña cada etapa del desarrollo infantil, transformándose en función de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales que el niño va adquiriendo. En este marco, el juego espontáneo no solo refleja dichas transformaciones, sino que se convierte en una de las principales vías para el despliegue del self auténtico del niño, en sintonía con los postulados de Donald Winnicott.

Winnicott (1971) sostiene que el desarrollo psíquico saludable depende en gran medida de la posibilidad de manifestar el verdadero self, entendido como el núcleo esencial y genuino de la personalidad. Este verdadero self no se impone desde el exterior, ni surge de la adaptación a normas sociales rígidas, sino que emerge desde la experiencia subjetiva del niño, especialmente a través del juego (Whitebread et al., 2012). En este sentido, el juego espontáneo se convierte en un espacio privilegiado donde el niño puede actuar desde su autenticidad, sin máscaras ni exigencias externas, elaborando emociones, deseos y conflictos de manera libre y creativa.

Cuando el entorno —ya sea familiar, educativo o social— es suficientemente bueno y facilita un clima de respeto, aceptación y disponibilidad emocional, el niño encuentra el espacio psíquico necesario para jugar sin miedo al juicio, al castigo o a la indiferencia. En ese espacio protegido, el niño puede tomar decisiones, cometer errores, experimentar placer, procesar frustraciones y, sobre todo, sentirse real. Es esta vivencia de continuidad del ser la que da lugar a una identidad sólida y coherente. El juego espontáneo, entonces, no es solo una manifestación conductual, sino una afirmación de la existencia del niño como sujeto activo, creativo y emocionalmente conectado con su entorno (Portalatín, 2020).

En cambio, cuando este juego es restringido, ridiculizado o sobrecontrolado —como ocurre en contextos donde se privilegia el rendimiento, la obediencia o la productividad— el niño comienza a inhibir sus impulsos genuinos para responder a las expectativas del adulto. En estos casos, lo que emerge no es el verdadero self, sino lo que Winnicott denomina el falso self, una estructura defensiva que busca la aceptación externa a costa de la espontaneidad interna. El niño aprende a actuar “como se espera”, dejando de jugar desde su deseo para hacerlo desde la demanda. Esta situación, si se sostiene en el tiempo, puede generar efectos negativos como la pérdida de la creatividad, dificultades en la regulación emocional, baja autoestima y desconexión consigo mismo (Ginsburg, 2007).

Por ello, el juego espontáneo debe ser considerado no solo como una forma de expresión, sino también como una estrategia de protección psíquica y afirmación existencial. En él, el niño no solo representa el mundo, sino que se posiciona frente a él, lo transforma y se transforma. El juego es, en este sentido, un acto simbólico en el que el niño se reconoce siendo, y a la vez construye su pertenencia en el mundo (Decroly & Monchamp, 1978).

En el ámbito educativo, este enfoque plantea el reto de generar entornos que no solo “permitan” jugar, sino que realmente fomenten un juego libre, no instrumentalizado, donde el niño pueda sentirse seguro para ser quien es. Esta seguridad emocional no depende de materiales sofisticados ni de técnicas complejas, sino de la actitud del adulto que acompaña sin invadir, que observa sin controlar, y que valida la experiencia lúdica como una forma legítima de ser y estar en el mundo (Whitebread et al., 2012).

2.4. Beneficios del juego en el desarrollo cognitivo, emocional, social y motor

A lo largo del desarrollo infantil, el juego espontáneo no solo acompaña el crecimiento del niño, sino que lo estimula, lo potencia y lo organiza. Lejos de ser una actividad secundaria, el juego constituye una herramienta natural a través de la cual el niño asimila y transforma su experiencia, consolidando sus habilidades en múltiples dimensiones. Diversos estudios han evidenciado que los beneficios del juego se extienden a todas las áreas del desarrollo: cognitiva, emocional, social y motora, consolidándose, así como un eje fundamental para el aprendizaje integral en la infancia (Pugmire-Stoy, 1996).

A nivel cognitivo, el juego actúa como un laboratorio mental donde el niño experimenta activamente con el entorno. A través del juego simbólico y de exploración, aprende a observar, clasificar, anticipar consecuencias, establecer relaciones causa-efecto y buscar soluciones creativas a los problemas que se le presentan (Ginsburg, 2007). En las dinámicas de “como si”, el pensamiento se abstrae de lo concreto, lo que facilita el desarrollo de las funciones simbólicas, base del razonamiento lógico, la planificación y la imaginación. Además, el juego fortalece la atención, la memoria operativa y la flexibilidad cognitiva, todas funciones ejecutivas esenciales para el aprendizaje escolar (Leal, 2024).

En el plano emocional, el juego ofrece un espacio seguro para que el niño pueda canalizar angustias, expresar emociones, explorar temores y representar deseos. A través del juego simbólico, el niño dramatiza escenas, revive situaciones que le generan ansiedad, y las reelabora a su manera, lo que le permite integrar vivencias internas y encontrar recursos para gestionarlas. Esta capacidad de simbolización actúa como un mecanismo natural de contención psíquica. Asimismo, el juego favorece el desarrollo de la autorregulación emocional, ya que el niño aprende a tolerar la frustración cuando algo no resulta como esperaba, a esperar su turno, a reorganizar sus emociones frente a desafíos lúdicos, y a encontrar placer incluso en la repetición o el error (Silva et al., 2023).

Desde el punto de vista social, el juego constituye el primer escenario donde el niño entra en contacto con otros como sujetos diferentes a sí mismo. En el juego compartido, los niños negocian roles, establecen acuerdos, respetan turnos y construyen normas comunes, lo cual les permite internalizar las reglas de convivencia y desarrollar habilidades como la cooperación, la empatía y la toma de perspectiva. El juego social también promueve el reconocimiento del otro como un ser con intenciones, emociones y puntos de vista propios, lo que fortalece la conciencia social, el sentido de pertenencia y la formación de vínculos afectivos saludables (Ginsburg, 2007).

En el desarrollo motor, el juego es una fuente constante de estimulación tanto para la motricidad gruesa como para la motricidad fina. Juegos como correr, saltar, trepar o lanzar favorecen el control corporal, el equilibrio, la fuerza y la resistencia, mientras que actividades como encajar, dibujar, recortar o manipular objetos pequeños desarrollan la precisión, la coordinación óculo-manual y la lateralidad. La dimensión motriz no solo se entrena en el juego libre, sino que se integra al desarrollo perceptivo y espacial, permitiendo al niño ubicarse en el entorno, orientarse en relación a los objetos y adquirir una mayor conciencia corporal (Decroly & Monchamp, 1978).

Es fundamental destacar que estos beneficios del juego no se generan de igual forma en contextos rígidamente estructurados o exclusivamente pedagógicos, donde el juego es dirigido, evaluado o subordinado a objetivos académicos, el juego espontáneo, es decir, aquel que surge desde el deseo del niño, donde puede elegir, crear, modificar y reinventar sin temor al juicio ni a la intervención adulta constante, es el que verdaderamente contribuye al desarrollo integral (Leal, 2024). Es en estos escenarios —donde el niño es acompañado por adultos sensibles que ofrecen seguridad sin invasión— donde se activa todo el potencial formativo y transformador del juego (Silva et al., 2023).

El juego espontáneo es mucho más que una actividad placentera: es un proceso vital y multifacético que promueve el crecimiento del niño en todas sus dimensiones, permitiéndole pensar, sentir, relacionarse y moverse con libertad, creatividad y sentido. Por ello, en el ámbito de la educación inicial, garantizar tiempos, espacios y condiciones para el juego libre no debe ser visto como un complemento, sino como un eje estructural de toda propuesta pedagógica centrada en el bienestar y desarrollo integral del niño.

2.5. Juego libre como espacio de elaboración psíquica y afectiva

En continuidad con los planteamientos anteriores, el juego espontáneo se confirma no solo como un vehículo para el desarrollo cognitivo, social y motor, sino como un espacio privilegiado para la elaboración psíquica y afectiva. Lejos de ser desorganizado o carente de propósito, el juego libre constituye una actividad altamente estructurada desde la lógica subjetiva del niño, en la cual se representan y resignifican aspectos esenciales de su experiencia emocional. Es un escenario simbólico donde el niño dramatiza vínculos, conflictos, miedos, alegrías, deseos y pérdidas, utilizando objetos, movimientos, palabras o silencios como soportes de sentido (Ginsburg, 2007).

A diferencia del juego dirigido o normado, el juego libre no responde a instrucciones externas, sino que nace del deseo interno del niño, lo cual lo convierte en un acto genuino de autorregulación y construcción psíquica. En este tipo de juego, el niño recrea situaciones vividas, muchas veces de difícil elaboración consciente, y les imprime un nuevo significado que le permite aliviar tensiones internas y acceder a un mayor nivel de comprensión emocional. El juego, entonces, actúa como una forma primitiva y poderosa de pensar lo vivido, pero a través del cuerpo, la acción y la simbolización, mucho antes de que se disponga del lenguaje verbal para expresar emociones complejas.

Como señala Portalatín (2020), lo central en esta experiencia no es tanto el contenido específico del juego, sino el hecho de jugar con otro. La presencia del adulto —cuando está verdaderamente disponible y emocionalmente sintonizado— no implica dirigir, corregir ni interpretar, sino sumergirse en el juego desde la afectividad, acompañando el proceso de manera respetuosa y receptiva. Este vínculo crea una atmósfera de contención emocional en la cual el niño se siente validado y acogido, lo que abre la posibilidad de reparación psíquica frente a experiencias difíciles. En este sentido, el juego compartido puede ser una oportunidad única para que el niño reelabore duelos, temores o inseguridades, contando con el sostén emocional del adulto (Ginsburg, 2007).

Desde la mirada psicoanalítica, esta función elaborativa del juego ha sido subrayada por autores como Winnicott (1971), quien definió el juego como una forma de existencia donde el niño puede desplegar su verdadero self sin sentirse juzgado ni invadido. Para él, el juego libre es un espacio transicional que media entre el mundo interno y la realidad externa, permitiendo al niño explorar, crear y modificar su entorno simbólicamente. En este espacio, se ensayan formas de resolución de conflictos, se transforman emociones displacenteras en acciones controlables, y se generan recursos psíquicos para enfrentar futuras situaciones de tensión o frustración.

En este marco, el juego libre puede ser comprendido también como una estrategia natural de supervivencia emocional, una práctica psíquica espontánea que actúa como prevención ante futuros sufrimientos. Cuando se respeta y se acompaña de manera adecuada, este tipo de juego fortalece la autoestima, estimula la creatividad y refuerza los vínculos afectivos, contribuyendo al desarrollo de una infancia plena, rica en experiencias de sentido y bienestar subjetivo.

Por tanto, en el ámbito educativo y familiar, es indispensable proteger el derecho del niño a jugar libremente, reconociendo que a través de ese juego no solo aprende sobre el mundo, sino que se cuida emocionalmente, se conoce a sí mismo y ensaya formas de estar en él. Limitar, ridiculizar o dirigir en exceso estas experiencias es obstaculizar un proceso natural de elaboración subjetiva que tiene profundas implicancias en la salud mental infantil.

CAPÍTULO III: EL JUEGO ESPONTÁNEO Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

3.1. Vínculo entre juego espontáneo y aprendizaje significativo

Durante la primera infancia, el aprendizaje no se configura como un proceso lineal ni basado en la simple repetición de contenidos. Por el contrario, el aprendizaje temprano se produce mediante experiencias vividas como relevantes, emocionales, sensoriales y afectivas, es decir, significativas. En este contexto, el juego espontáneo se consolida como una de las formas más potentes y naturales de generar aprendizaje significativo, ya que permite que el niño se involucre activamente con el entorno, desde su propio deseo, imaginación y curiosidad (Bodrova & Leong, 2007).

A diferencia del aprendizaje dirigido o impuesto, donde el niño puede sentirse presionado por la evaluación o la expectativa del adulto, en el juego libre el niño aprende sin darse cuenta de que está aprendiendo. Explora, ensaya, se equivoca, reestructura, y en ese proceso de acción, goce y ensayo, internaliza conocimientos que están profundamente conectados con su mundo emocional y relacional. El juego espontáneo es, entonces, un acto integral en el que se entrelazan dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y corporales, en coherencia con el desarrollo global del niño (Hirsh-Pasek et al., 2009).

Por ejemplo, cuando un niño inventa una historia mientras juega, no está solamente desarrollando habilidades lingüísticas. Está al mismo tiempo estructurando el pensamiento narrativo, expresando emociones internas, proyectando deseos y asimilando roles sociales (Lillard et al., 2013). Si en esa historia hay un conflicto, el niño ensaya soluciones, dialoga, representa consecuencias; si hay personajes, está comprendiendo puntos de vista distintos al suyo. Así, se activa una forma de conocimiento holístico que no se da por acumulación mecánica de información, sino por la construcción activa de sentido.

El aprendizaje que nace del juego espontáneo parte del placer de conocer y la libertad de crear, no de la obligación o el temor al error. Esta es una diferencia crucial que influye directamente en la relación que el niño establece con el conocimiento. Si el aprendizaje es vivido como una extensión del juego, se construye una base afectiva positiva hacia el saber. En cambio, si se vive desde el deber o la exigencia externa, puede generar rechazo, ansiedad o inhibición.

En este sentido, Winnicott (1971) plantea que el juego es el espacio intermedio donde el niño puede pensar sin sentirse amenazado, un territorio protegido donde se permite ser, imaginar y equivocarse sin consecuencias punitivas. Por eso, el aprendizaje que emerge del juego espontáneo es más profundo, duradero y genuino, ya que proviene del interés del propio niño y no de la imposición del adulto (Lillard et al., 2013). Se trata de un proceso donde el deseo, la emoción y la exploración sensorial son los motores del conocimiento, y no los resultados evaluables o las metas externas.

Este tipo de aprendizaje es coherente con los principios del aprendizaje significativo, propuesto por autores como Ausubel, quien señala que el nuevo conocimiento debe relacionarse con estructuras previas del sujeto, en un contexto de motivación y sentido. En el juego espontáneo, este principio se materializa de forma natural: el niño conecta lo que sabe con lo que descubre, y resignifica todo a través de la acción simbólica, la interacción y la emoción (Hirsh-Pasek et al., 2009).

Por ello, en el ámbito de la educación inicial, es fundamental revalorizar el juego no solo como actividad complementaria, sino como núcleo generador de aprendizajes esenciales. No se trata de sustituir el juego por estrategias pedagógicas formales, sino de reconocer que el juego es en sí una forma legítima y completa de aprender, cuando se da en un entorno que respeta los ritmos, deseos y expresiones del niño (Lillard et al., 2013).

Como afirman Alonso Arijá (2021) y Portalatín (2020), promover el juego espontáneo no solo favorece el desarrollo integral, sino que establece las bases para una relación saludable y entusiasta del conocimiento, potenciando la creatividad, la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico desde los primeros años de vida.

3.2. Juego espontáneo como recurso de integración de experiencias

Durante la primera infancia, el niño vive inmerso en un mundo dinámico, cambiante y, a menudo, incomprensible. Cada día se enfrenta a nuevas sensaciones físicas, emociones internas, interacciones sociales, normas externas y experiencias desconocidas que lo desafían en múltiples niveles. Para que estas vivencias no sean experimentadas como fragmentadas, caóticas o abrumadoras, el niño necesita procesarlas, ordenarlas y dotarlas de sentido. En este proceso de integración, el juego espontáneo cumple un rol central como herramienta natural de autorregulación psíquica y elaboración subjetiva (Bodrova & Leong, 2007).

A través del juego libre, el niño organiza simbólicamente aquello que ha vivido y aún no logra comprender del todo. Así, cuando representa escenas cotidianas como "ir al médico", "jugar a la familia"



"castigar o cuidar a un muñeco"

"pelearse con otro personaje"

o "salvar a un animal en peligro", el niño está reelaborando emocionalmente situaciones que han tenido impacto en él. Este proceso simbólico le permite descomponer, recomponer y reinterpretar dichas vivencias en un entorno seguro, sin riesgo ni juicio, usando el lenguaje del juego como vehículo de expresión (Hirsh-Pasek et al., 2009).

Desde una perspectiva psicoanalítica, Sigmund Freud (1920) fue uno de los primeros en proponer que el juego infantil tiene una función elaborativa. Observó que los niños tienden a repetir en sus juegos aquello que los ha afectado emocionalmente, especialmente cuando se trata de experiencias ligadas a la ausencia, la separación o el conflicto (Fisher et al., 2011). Este tipo de repetición no es estéril ni mecánica, sino una forma activa de apropiarse de lo vivido y convertirse en sujeto de la experiencia, en lugar de permanecer como un mero receptor pasivo de lo que sucede; es a través del juego que el niño reescribe la escena y recupera agencia frente a lo que lo ha desbordado (Lillard et al., 2013).

Posteriormente, Winnicott (1971) amplió esta visión al introducir la noción de juego como espacio transicional, en el cual el niño revive situaciones emocionalmente intensas que aún no puede verbalizar, pero que sí puede dramatizar simbólicamente. En este espacio, entre la realidad externa y el mundo interno, el niño tiene la posibilidad de integrar lo que ha sentido con lo que ha pensado, en un proceso libre y espontáneo que favorece el desarrollo del self. De este modo, el juego no solo organiza la experiencia, sino que la humaniza y la transforma en relato, otorgando sentido a lo vivido.

Este relato interno, aunque no se exprese en palabras, constituye una forma sofisticada de pensamiento simbólico. En él, el niño entrelaza emociones, percepciones y conceptos, transformando sus vivencias en una narrativa coherente. Esta capacidad narrativa es fundamental para el desarrollo de funciones cognitivas superiores como la memoria, la atención sostenida, la toma de decisiones y la reflexión. Además, la elaboración simbólica permite prevenir la cristalización de angustias no elaboradas, lo que a su vez favorece la apertura al aprendizaje. Como sostienen Alonso Arijá (2021) y Portalatín (2020), cuando el niño puede jugar libremente, sus niveles de ansiedad disminuyen, se fortalecen sus mecanismos de regulación emocional y se incrementa su disponibilidad para aprender.

En este sentido, el juego espontáneo actúa como un puente entre la experiencia emocional y el pensamiento reflexivo. Permite que el niño no solo experimente el mundo, sino que lo comprenda desde una lógica propia, que no siempre es verbal ni racional, pero sí profundamente significativa. Cuando se le impide jugar, o cuando el juego es sustituido por actividades estructuradas o dirigidas exclusivamente al logro de objetivos académicos, se pierde una vía esencial de integración subjetiva. Esto puede generar bloqueos emocionales que interfieren con la capacidad de atención, la retención de información, la creatividad y el vínculo con los otros (Lillard et al., 2013).

En la educación inicial, reconocer el juego espontáneo como recurso integrador de experiencias implica darle valor no como una pausa entre momentos "más importantes" del aprendizaje, sino como un proceso esencial en sí mismo. Requiere también de adultos atentos que comprendan que, al jugar, el niño no solo se entretiene, sino que piensa, siente, reorganiza su mundo interno y se prepara para afrontar la realidad de forma más segura y armónica; por tanto, el juego espontáneo es mucho más que una actividad placentera: es una función estructurante del psiquismo, una forma de pensamiento emocional y una herramienta de salud mental temprana. Cuando se le permite al niño jugar libremente, se le brinda también la posibilidad de integrar sus experiencias, de elaborar sus emociones y de construir una narrativa subjetiva que le permita crecer con sentido, seguridad y conexión con el entorno.

3.3. Impacto del juego en la adquisición de competencias básicas

El juego espontáneo, tal como se ha venido desarrollando a lo largo de este capítulo, no es solo una fuente de placer o una actividad libre de estructuras, sino un poderoso escenario donde el niño pone en marcha y fortalece un conjunto de habilidades fundamentales para su posterior desempeño escolar, social y personal. Estas habilidades, conocidas como competencias básicas, incluyen dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que permiten al niño desenvolverse de manera eficaz y autónoma en diferentes contextos de aprendizaje

(Hirsh-Pasek et al., 2009).

Entre estas competencias destacan la atención sostenida, la memoria de trabajo, la autorregulación emocional y conductual, la iniciativa personal y la flexibilidad cognitiva. Se trata de habilidades de base que no se desarrollan mediante ejercicios aislados o instrucción explícita, sino que emergen y se consolidan de manera natural a través de la experiencia lúdica, especialmente cuando esta es libre, significativa y conectada con el deseo del niño (Bodrova & Leong, 2007).

Por ejemplo, al construir una torre con bloques, el niño no solo está involucrado en una acción motriz, sino que está planificando mentalmente los pasos a seguir, manteniendo la concentración durante la tarea, ajustando sus movimientos, tolerando los errores o caídas, y tomando decisiones sobre cómo mejorar o reiniciar el proceso. Cada uno de estos aspectos implica funciones cognitivas esenciales como la organización, la anticipación, la atención focalizada y la perseverancia (Fisher et al., 2011).

Del mismo modo, cuando el niño simula estar en una familia, ser un doctor o tener una tienda, está ejercitando su capacidad de estructurar narrativas, asumir roles, usar el lenguaje de forma funcional y creativa, y coordinar secuencias de acciones lógicas. Estas prácticas simbólicas no solo fortalecen el vocabulario y la expresión verbal, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de las normas sociales, la temporalidad, la causalidad y el significado cultural de las interacciones (Lillard et al., 2013).

Cuando el juego se comparte con otros niños, el impacto se amplifica: se ponen en marcha habilidades de negociación, resolución de conflictos, espera de turnos, empatía, cooperación y respeto por las reglas comunes. Estos aprendizajes, al estar mediados por la afectividad y el deseo de continuar jugando, son interiorizados de manera más sólida y significativa que en cualquier instrucción verbal o lección formal. El niño aprende a ceder, a argumentar, a organizarse en función de un objetivo común, y a reconocer al otro como un sujeto con intenciones propias, lo cual fortalece la competencia social y la convivencia.

Un aspecto clave del juego espontáneo es que brinda un espacio en el que el error no es penalizado ni causa de vergüenza, sino parte inherente del proceso creativo y exploratorio. El niño que ve caer su torre o que debe cambiar una estrategia durante un juego simbólico no se frustra en exceso porque sabe que puede volver a intentarlo, modificar, ensayar otra vía. Esta lógica de prueba y error, sin temor al juicio, fortalece la resiliencia, la tolerancia a la frustración, la confianza en sí mismo y el pensamiento divergente, todos ellos componentes esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En este marco, el juego espontáneo se revela como una preparación profunda para lo que hoy se entiende como “aprender a aprender”: la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, adaptarse a contextos cambiantes, autorregularse en función de metas personales, y reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento (Fisher et al., 2011). Estas son las bases del aprendizaje autónomo y del pensamiento reflexivo, pilares del enfoque educativo contemporáneo centrado en el desarrollo de competencias. Tal como lo plantean Pyle y Danniels (2018) y lo refuerzan UNICEF y The LEGO Foundation (2018), el juego libre no es un complemento del aprendizaje, sino su origen más auténtico y potente en los primeros años de vida.

Por todo ello, reconocer el impacto del juego espontáneo en la adquisición de competencias básicas implica revalorizarlo como una metodología en sí misma, que no requiere de grandes recursos materiales ni de estructuras complejas, sino de tiempos, espacios y adultos que confíen en el poder del juego para transformar, educar y humanizar. Es, en definitiva, a través del juego libre que el niño comienza a construir no solo conocimiento, sino una forma activa, segura y creativa de habitar el mundo (Lillard et al., 2013).

3.4. El placer y la seguridad afectiva como base del aprendizaje

Uno de los aportes más trascendentes de Donald Winnicott al campo del desarrollo infantil fue la comprensión de que el aprendizaje significativo y auténtico solo puede darse cuando el niño se siente emocionalmente seguro. En otras palabras, la base del acto de aprender no es solamente cognitiva o metodológica, sino profundamente afectiva. El niño necesita sentirse protegido, validado, aceptado y sostenido emocionalmente para poder entregarse con libertad y entusiasmo a la experiencia de explorar, descubrir y construir conocimiento.

Desde esta perspectiva, el juego espontáneo se presenta como el escenario ideal para el aprendizaje, precisamente porque genera un entorno emocionalmente seguro y placentero. A diferencia de los contextos escolares rígidos, normativos o excesivamente centrados en la evaluación del rendimiento, donde el error puede convertirse en motivo de ansiedad o inhibición, el juego libre no penaliza el error: lo integra como parte del proceso, lo naturaliza, e incluso lo convierte en una oportunidad creativa. Este marco afectivo de confianza y libertad es el que habilita al niño a tomar riesgos, a ensayar respuestas, a repetir sin miedo y, sobre todo, a disfrutar de su propio proceso de aprendizaje (Fisher et al., 2011).

Cuando el niño juega, siente placer, curiosidad, dominio y autonomía. Estas emociones positivas no solo promueven la motivación intrínseca, sino que activan circuitos cerebrales vinculados al bienestar, la atención sostenida, la memoria y la consolidación del aprendizaje. El placer asociado al juego no es superficial ni trivial: es una señal biológica y psíquica de que el entorno es seguro y de que vale la pena permanecer en la experiencia. En este contexto, el aprendizaje ocurre de forma orgánica, no como un acto forzado, sino como una consecuencia natural del deseo de interactuar con el mundo.

Tal como lo plantea Winnicott (1971), el juego es un espacio transicional en el que el niño puede ser, imaginar y actuar sin sentirse amenazado. En este espacio, el niño no solo construye conocimiento, sino que se construye a sí mismo como sujeto: se reconoce como alguien capaz, valioso, con ideas propias y con un lugar en el mundo. Esta experiencia de sentirse real, en conexión con su entorno y con su deseo, es la que genera las condiciones necesarias para un aprendizaje profundo, duradero y con sentido.

Asimismo, Portalatín (2020) subraya que el juego no solo permite el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que fortalece el vínculo afectivo con el saber. En la medida en que el aprendizaje se asocia con placer y no con exigencia, con confianza y no con temor, con curiosidad y no con obligación, el niño desarrolla una disposición positiva hacia el conocimiento, que será la base de su actitud futura frente al estudio, la lectura, la resolución de problemas y la interacción con otros.

Por tanto, garantizar entornos de aprendizaje afectivamente seguros y emocionalmente estimulantes no es un lujo pedagógico, sino una condición necesaria para el desarrollo integral del niño. El juego espontáneo, al ser una experiencia lúdica cargada de afecto, libertad y placer, constituye el modelo más natural y efectivo para lograrlo. Su valor reside justamente en que permite que el niño aprenda sin darse cuenta, explorando con confianza, repitiendo sin miedo, equivocándose sin culpa y creando sin límites (Bodrova & Leong, 2007).

En este marco, el rol del adulto —sea docente o cuidador— es clave. No se trata de controlar el juego ni de dirigirlo hacia fines exclusivamente académicos, sino de sostener afectivamente al niño durante su proceso de exploración, acompañarlo sin invadirlo, y permitirle apropiarse de la experiencia desde su propio ritmo y deseo. Solo cuando el niño se siente afectivamente acompañado y respetado, puede desplegar todo su potencial cognitivo y creativo, por tanto, se sostiene que, el placer y la seguridad afectiva no son factores accesorios en el proceso educativo, sino pilares esenciales sobre los cuales se edifica el aprendizaje significativo. Y es en el juego espontáneo donde estas condiciones se conjugan de forma natural, fluida y profundamente humana, haciendo del aprendizaje una experiencia placentera, auténtica y vital.

3.5. Obstáculos al juego espontáneo y consecuencias en el desarrollo

A pesar de la vasta evidencia que respalda los beneficios del juego espontáneo en el desarrollo integral del niño, en la práctica cotidiana —tanto en contextos escolares como familiares— este tipo de juego es frecuentemente restringido, minimizado o incluso sustituido por actividades que priorizan la estructura, el control o la productividad. El juego espontáneo, por su naturaleza libre, no instrumental y subjetiva, desafía las lógicas adultocéntricas que predominan en muchos entornos educativos, donde lo cuantificable y lo medible suelen imponerse por sobre el valor de lo simbólico y emocional.

Entre los obstáculos más comunes que limitan el juego espontáneo en la infancia se encuentran la sobrecarga de actividades académicas desde edades muy tempranas, lo que reduce el tiempo libre del niño y transforma su jornada en una sucesión de tareas que buscan resultados concretos, muchas veces alejados de sus intereses y necesidades reales. A esto se suma la falta de espacios seguros y adecuados para el juego, especialmente en contextos urbanos donde el espacio público ha sido restringido o privatizado, dificultando el juego libre al aire libre, el movimiento corporal amplio y la exploración espontánea del entorno (Hirsh-Pasek et al., 2009).

Otro factor crítico es el uso excesivo de dispositivos electrónicos, que, si bien pueden ofrecer momentos de entretenimiento, tienden a reemplazar la experiencia lúdica activa, corporal, creativa y relacional, por una experiencia pasiva, repetitiva y aislada. El tiempo frente a pantallas reduce las oportunidades para el juego simbólico, la interacción social directa, el contacto con la naturaleza y la manipulación concreta de objetos, elementos fundamentales para el desarrollo neurológico, emocional y sensorial en los primeros años de vida.

También constituye un obstáculo la presión social y educativa por resultados visibles o logros académicos tempranos, que lleva a muchos adultos a priorizar actividades estructuradas, clases extracurriculares, y aprendizajes anticipados, dejando en segundo plano el juego libre por considerarlo poco útil o improductivo. En este contexto, el juego espontáneo es reemplazado por una lógica de entrenamiento y corrección, lo cual va en detrimento de la motivación intrínseca, la creatividad y el disfrute.

Finalmente, un obstáculo frecuente es la presencia constante de adultos que interrumpen, controlan o redirigen el juego, imponiendo temáticas, limitando la libertad simbólica o corrigiendo comportamientos que no se ajustan a sus expectativas. Esta intervención excesiva rompe el flujo natural del juego, inhibe la iniciativa del niño y transmite el mensaje de que su mundo imaginario no es válido o importante.

Las consecuencias de esta inhibición del juego espontáneo son profundas y preocupantes. Cuando se priva al niño de este espacio vital de expresión, simbolización y regulación emocional, se generan dificultades que afectan directamente su desarrollo. Entre las más comunes se encuentran problemas de concentración, escasa tolerancia a la frustración, disminución de la flexibilidad cognitiva, dificultades en la resolución creativa de conflictos, e incluso manifestaciones emocionales como ansiedad, retraimiento, irritabilidad o baja autoestima. El niño, al no contar con un canal natural para procesar sus experiencias y construir su subjetividad, puede volverse más rígido, más dependiente del adulto o menos autónomo en sus aprendizajes.

Como bien señalan Alonso Arijá (2021) y Silva et al., (2023), el juego espontáneo no debe ser entendido únicamente como una estrategia pedagógica, sino como una necesidad psíquica fundamental y como un derecho del niño, reconocido incluso por instrumentos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño. Jugar libremente no es un lujo ni un premio, es una condición esencial para el desarrollo saludable de sus capacidades cognitivas, emocionales, sociales y motrices.

Por esta razón, el juego debe ocupar un lugar central y prioritario tanto en el entorno escolar como en el familiar. Respetar el derecho del niño a jugar implica generar tiempos y espacios protegidos donde pueda desplegar su mundo interno sin miedo al juicio ni a la interrupción. Implica también repensar el rol del adulto no como director del juego, sino como facilitador sensible que sostiene emocionalmente al niño en su proceso de crecimiento,



simbolización y aprendizaje, en definitiva,

la omisión o negación del juego espontáneo es una forma de empobrecimiento del desarrollo infantil. Revertir esta tendencia requiere un cambio profundo de mirada: comprender que en el juego libre, el niño no pierde el tiempo, sino que lo habita plenamente; no repite contenidos, sino que construye sentido; no escapa de la realidad, sino que aprende a vivir en ella con recursos internos más sólidos, flexibles y saludables (Hirsh-Pasek et al., 2009).

CAPÍTULO IV: EL ROL DEL ADULTO Y EL ACOMPAÑAMIENTO DEL JUEGO

4.1. El adulto como facilitador del juego espontáneo

En el marco del juego espontáneo, el rol del adulto adquiere una relevancia fundamental, pero no desde una posición protagónica, directiva o normativa, sino desde un lugar afectivamente disponible y respetuosamente acompañante. A diferencia de las prácticas educativas tradicionales donde el adulto actúa como transmisor de conocimiento y regulador del comportamiento infantil, el juego libre requiere una presencia adulta contenida, capaz de sostener el espacio simbólico sin invadirlo, y de ofrecer seguridad sin condicionamientos. Desde la perspectiva psicoanalítica, Donald Winnicott (1971) plantea que para que el niño pueda desplegar su verdadero self y desarrollar su capacidad de jugar de forma auténtica, necesita estar inmerso en un entorno que sea “suficientemente bueno”. Este entorno debe ser seguro, predecible y emocionalmente estable, y no se reduce al espacio físico (aunque este también debe ser cuidado y propicio), sino que es, sobre todo, un entorno afectivo y vincular. En otras palabras, el niño necesita saber que puede explorar, equivocarse, imaginar y transformarse sin ser interrumpido, juzgado o dejado solo emocionalmente (Bonawitz et al., 2011).

El adulto —ya sea madre, padre, docente o cuidador— cumple una función esencial en la creación de este entorno emocional. Su tarea no consiste en organizar el juego ni dirigirlo hacia fines pedagógicos o conductuales, sino en sostener la experiencia de juego desde una actitud atenta, receptiva y respetuosa. Su presencia debe ser lo suficientemente estable como para brindar contención, pero también lo suficientemente discreta como para no ocupar el lugar del niño dentro de su mundo lúdico. Este equilibrio delicado es el que permite que se configure el espacio potencial descrito por Winnicott: esa zona intermedia entre la realidad interna del niño y el mundo externo, donde pueden surgir la creatividad, la simbolización, la exploración y el placer (Marín, 2018).

En este sentido, el adulto que facilita el juego espontáneo es aquel que observa sin intervenir constantemente, que interviene solo cuando es necesario —por ejemplo, para proteger, consolar o ampliar la experiencia—, y que ofrece materiales ricos, variados y abiertos, sin imponer formas predeterminadas de uso. Este adulto no corrige, no acelera el ritmo del niño, ni exige resultados, sino que valida la lógica propia del juego, entendiendo que en ella se expresa la subjetividad del infante, su historia emocional, sus vínculos, sus dudas, su deseo de comprender el mundo (Howard & McInnes, 2013).

La función del adulto en este contexto es también profundamente afectiva. Se trata de ofrecer una disponibilidad emocional constante y empática, que le permita al niño sentirse mirado y sostenido sin que su libertad se vea comprometida. Esta actitud se traduce en pequeños gestos que tienen un gran impacto: una mirada atenta, una sonrisa de aprobación, una respuesta que confirma la importancia del juego del niño. Es allí donde se construye la confianza, no solo hacia el adulto, sino también hacia uno mismo como sujeto capaz de crear, imaginar, organizar y elaborar (Bonawitz et al., 2011).

Cuando esta actitud está ausente —cuando el adulto invade el juego con expectativas, impone normas externas, o se muestra emocionalmente ausente o desinteresado—, el juego pierde su espontaneidad y se transforma en una actividad dirigida, rígida o vacía de sentido. El niño, en lugar de desplegar su mundo interno, se adapta al deseo del otro, reprimiendo sus impulsos creativos y su capacidad de simbolizar. Esta interferencia puede dificultar el desarrollo de la autonomía, de la confianza en sí mismo y de los procesos de elaboración emocional (Elkonin, 2005).

Como señalan Portalatín (2020) y el propio Winnicott (1971), la calidad del acompañamiento adulto es un factor decisivo para que el niño viva el juego como una experiencia auténtica, significativa y saludable. En este marco, el juego no es solo una actividad aislada, sino un momento privilegiado de encuentro vincular, donde el niño y el adulto coexisten en una dinámica emocional que fortalece la subjetividad y el desarrollo integral.

En definitiva, el adulto que facilita el juego espontáneo no enseña desde el saber, sino que acompaña desde el ser, reconociendo en el niño un sujeto pleno, capaz de crear sentido, de expresar su mundo interno y de construir, a través del juego, las bases de su desarrollo psíquico, cognitivo y emocional. Este acompañamiento sensible y respetuoso no solo enriquece el juego, sino que constituye uno de los pilares más importantes para una infancia digna, libre y emocionalmente plena (Sánchez, 2023).

4.2. Función del educador: disponibilidad emocional y encuadre

En el contexto escolar, particularmente durante la etapa de educación inicial, el educador cumple un rol fundamental en la promoción, sostenimiento y enriquecimiento del juego espontáneo. Su función trasciende la planificación curricular o la aplicación de estrategias pedagógicas tradicionales. El verdadero impacto del docente en la vida lúdica de los niños reside en su capacidad de presencia emocional, en su habilidad para crear un encuadre físico y afectivo que sostenga el despliegue del juego y, sobre todo, en su disposición para comprender el juego no como una pausa en el proceso educativo, sino como el corazón mismo del desarrollo y el aprendizaje (Elkonin, 2005).

Tal como señala Portalatín (2020), el educador no está llamado a dirigir, estructurar ni evaluar el juego espontáneo, sino a crear las condiciones necesarias para que este emerja libremente, con sentido y profundidad. Esto implica no solo preparar materiales o asignar tiempos, sino ofrecerse como una presencia emocionalmente disponible, que acoge sin invadir, que observa sin juzgar y que interviene únicamente cuando es necesario para contener, acompañar o ampliar la experiencia.

Este encuadre al que hace referencia Portalatín se construye a través de diversos elementos, tanto tangibles como intangibles. En primer lugar, se requiere un ambiente físico seguro, acogedor y estéticamente cuidado, que invite a la exploración, que respete el cuerpo del niño y que esté dispuesto de manera flexible para permitir múltiples formas de juego. Los espacios deben facilitar el movimiento libre, el acceso autónomo a materiales y la posibilidad de reorganizar el entorno en función del deseo lúdico del grupo o del niño individual (Bonawitz et al., 2011).

En segundo lugar, es clave contar con materiales accesibles, variados y no estructurados, que estimulen la creatividad sin imponer usos predeterminados. Elementos como telas, bloques, objetos de la naturaleza, muñecos, cajas, materiales reciclados o instrumentos musicales permiten que el niño proyecte su mundo interno en ellos, los transforme simbólicamente y los utilice como herramientas para contar su propia historia (Elkonin, 2005).

Otro elemento central del encuadre es el tiempo; el juego espontáneo requiere tiempo suficiente para desplegarse sin apuros, interrupciones ni metas externas. El juego necesita madurar en su propia lógica interna, con sus momentos de preparación, de expansión, de conflicto, de repetición y de cierre. El apuro adulto, el cambio constante de actividades o la ansiedad por resultados impiden que el niño se sumerja profundamente en su experiencia lúdica (Elkonin, 2005).

Finalmente, este encuadre se sostiene sobre una actitud del docente caracterizado por el respeto por el ritmo, las decisiones y la subjetividad del niño. Esto implica no solo permitir que el niño elija con qué jugar, cómo jugar y con quién jugar, sino también validar su forma de hacerlo, aunque escape de los moldes habituales o de los objetivos escolares establecidos. El respeto en este sentido no es pasividad, sino una forma activa de reconocimiento del otro como sujeto pleno, capaz de crear sentido por sí mismo (Howard & McInnes, 2013).

En este escenario, el docente se convierte en un mediador sensible entre el niño y el mundo, alguien que acompaña sin sustituir, que sostiene sin controlar, y que confía en las capacidades del niño para elaborar, simbolizar, representar y aprender a través del juego. Esta mediación requiere una escucha empática, una observación atenta y una disposición auténtica para estar presente, no como evaluador, sino como testigo emocional del proceso lúdico.

Como lo destacan Alonso Arijá (2021) y Silva et al., (2023), en el acompañamiento del juego espontáneo, la confianza, el respeto y la escucha activa son herramientas pedagógicas más potentes que cualquier método formal de enseñanza. Estas cualidades permiten al educador sostener el proceso sin apresurarlo, intervenir sin coartar la autonomía y validar el juego como el lugar donde el niño no solo se expresa, sino también se construye.

En suma, el docente de educación inicial no es simplemente un guía del aprendizaje formal, sino un creador de entornos emocionales y simbólicos donde el niño puede jugar con libertad, seguridad y profundidad. En esta función, su mayor aporte no radica en cuánto enseña, sino en cuánto permite ser, en cuánto habilita que el niño despliegue su subjetividad y su deseo de conocer el mundo desde el goce, la exploración y la creación (Bonawitz et al., 2011).

4.3. Familia y entorno como soporte del juego

En estrecha conexión con el rol del educador como mediador y facilitador del juego espontáneo en el ámbito escolar, resulta igualmente esencial reconocer el papel de la familia como primer y más influyente entorno lúdico del niño. Desde los primeros días de vida, el juego se expresa en las interacciones más simples, pero profundamente significativas entre el bebé y sus cuidadores: las miradas sostenidas, los arrullos, las caricias, las canciones, los juegos de esconder y aparecer, y los objetos de apego como mantas o muñecos. Estas experiencias tempranas no solo generan placer, sino que ofrecen seguridad emocional y establecen vínculos de pertenencia que constituyen la base sobre la cual se desarrollará la capacidad de jugar y, por ende, de simbolizar, comunicar y aprender (Elkonin, 2005).

La familia, por tanto, no es simplemente un contexto donde el juego ocurre de manera espontánea, sino un agente activo que modela la forma en que el niño comprende y vive el juego. Cuando en el hogar se promueve un ambiente flexible, se permiten expresiones de desorden creativo, se acompaña la curiosidad del niño sin reprimirla, y se otorgan tiempos amplios para la exploración sin prisa, el juego se convierte en una experiencia cotidiana, integrada de manera natural en la vida del niño. En este tipo de entorno, el juego no es un premio ni una distracción, sino una forma legítima de existir, de relacionarse y de construir sentido sobre el mundo (Sánchez, 2023).

Por el contrario, cuando el entorno familiar está marcado por una lógica excesivamente estructurada —donde predomina el control adulto, el apuro constante, la sobrecarga de actividades formales o el uso indiscriminado de dispositivos electrónicos— el acceso al juego auténtico se ve limitado. En estos casos, el niño puede dejar de ver el juego como un espacio de libertad y de creación, y empezar a percibirlo como algo secundario, sin valor real o incluso como algo que debe ser evitado para dar paso a tareas más “productivas”. Esta privación simbólica afecta directamente el desarrollo emocional, ya que reduce las oportunidades para la simbolización, la autorregulación y la elaboración afectiva de experiencias internas.

Es por ello que los adultos responsables del entorno infantil —madres, padres, abuelos, cuidadores u otros referentes familiares— necesitan revisar sus propias creencias en torno al juego, para poder sostenerlo desde una mirada que lo comprenda no como una pérdida de tiempo, sino como una inversión profunda en el bienestar y el desarrollo integral del niño.

Jugar no es una actividad superficial ni menor: es una forma compleja de exploración, expresión y relación con uno mismo, con los demás y con el mundo. En este marco, el aporte de la familia no se reduce a proporcionar juguetes o espacio físico, sino que radica fundamentalmente en ofrecer una disposición emocional receptiva y validante del juego como práctica legítima (Elkonin, 2005).

Tal como señalan Pyle y Danniels (2018) y UNICEF & The LEGO Foundation (2018), el juego espontáneo necesita un entorno que lo sostenga, lo respete y lo legitime. La familia, en tanto espacio fundante de las primeras experiencias vinculares, es clave en esta tarea. Cuando el adulto familiar está emocionalmente disponible, observa sin interrumpir, acompaña sin dirigir y permite que el niño tome decisiones en su juego, está construyendo las bases para una personalidad autónoma, creativa y segura.

En definitiva, así como el docente en el aula habilita el juego desde la sensibilidad pedagógica, la familia lo sostiene desde el afecto cotidiano, la validación emocional y la presencia comprometida. Ambos espacios —escuela y hogar— deben comprenderse como escenarios complementarios donde el juego espontáneo encuentra su lugar, se nutre y se transforma en motor del desarrollo infantil. Promover el juego desde la familia es, por tanto, una forma profunda de educar: educar en la escucha, en la libertad, en el deseo y en el respeto por la subjetividad en formación (Sánchez, 2023).

4.4. Acompañar sin invadir: juego libre vs. juego dirigido

Una de las tensiones más recurrentes en el campo de la educación inicial gira en torno a la relación —a veces complementaria y otras veces contradictoria— entre el juego libre y el juego dirigido. Mientras que el juego libre surge de la iniciativa espontánea del niño, alimentada por su deseo, su curiosidad y su necesidad de expresión subjetiva, el juego dirigido es generalmente propuesto o estructurado por el adulto, con una intención pedagógica, terapéutica o conductual. Esta distinción no es meramente técnica, sino que remite a diferentes formas de comprender el rol del niño y el sentido del aprendizaje en los primeros años de vida.

Tal como plantea Winnicott (1971), el juego libre representa el territorio privilegiado donde el niño puede desplegar su verdadero self, es decir, su identidad más genuina y creativa. En este tipo de juego, el infante no responde a órdenes ni busca aprobación externa, sino que actúa desde sus propios impulsos internos, elaborando simbólicamente sus emociones, sus vivencias y sus vínculos. El juego libre, por tanto, permite una mayor profundidad simbólica, una exploración más rica del mundo afectivo, y una expresión auténtica que favorece la elaboración psíquica y el fortalecimiento del pensamiento creativo.

El juego dirigido, en cambio, puede cumplir funciones valiosas cuando se utiliza con cuidado, como en actividades que buscan introducir nuevas ideas, promover habilidades específicas o facilitar la interacción grupal. Sin embargo, cuando este tipo de juego se convierte en una práctica excesiva o rígidamente estructurada, corre el riesgo de inhibir la espontaneidad del niño, de convertir la experiencia lúdica en una tarea más dentro del horario escolar, y de desplazar la vivencia subjetiva por el cumplimiento de metas externas. En estos casos, el juego pierde su esencia como actividad libre, placentera y expresiva, y se transforma en una obligación que puede generar frustración o desconexión emocional (Pyle & Danniels, 2018).

Este dilema no se resuelve simplemente eligiendo uno u otro tipo de juego, sino repensando la actitud del adulto frente al acto de jugar. Lo más importante no es si el juego es libre o dirigido, sino cómo el adulto se posiciona en relación con el niño y su proceso lúdico. Acompañar sin invadir implica asumir un rol atento, respetuoso y disponible; significa estar presente emocionalmente sin dominar el juego, intervenir solo cuando es necesario, y confiar en las capacidades del niño para construir significados por sí mismo (Bonawitz et al., 2011).

Esta actitud de acompañamiento requiere una sensibilidad particular, que se basa en la observación empática, en el respeto por el ritmo de cada niño, y en la confianza en su capacidad para explorar, imaginar y elaborar su experiencia de manera autónoma. El adulto que logra este equilibrio se convierte en un verdadero sostén emocional, que no interfiere en el desarrollo del juego, sino que lo facilita, lo enriquece y lo protege, ofreciendo seguridad afectiva sin coartar la libertad simbólica.

Como señala Portalatín (2020), cuando el adulto acompaña desde esta postura respetuosa y contenida, favorece no solo el despliegue del juego, sino también el desarrollo de la autonomía, la autoestima y la integración emocional del niño. El niño se siente validado en su forma de jugar, libre para equivocarse, para ensayar nuevas ideas, para repetir escenas, y para construir un relato simbólico que le ayude a comprender el mundo y a sí mismo, en este sentido, el verdadero desafío no está en elegir entre juego libre o juego dirigido, sino en crear las condiciones necesarias para que el juego —sea cual sea su forma— conserve su dimensión expresiva, creativa y significativa. Y esto solo es posible cuando el adulto deja de ser un controlador del juego para convertirse en un acompañante afectivo, una presencia que sostiene sin invadir, que observa sin interrumpir, y que confía plenamente en el poder transformador del juego infantil (Howard & McInnes, 2013).

4.5. La observación como herramienta pedagógica

En el marco del acompañamiento respetuoso al juego espontáneo, la observación se erige como una de las herramientas pedagógicas más poderosas y sutiles con las que cuenta el adulto —ya sea educador, cuidador o familiar— para comprender al niño en la totalidad de su experiencia lúdica.



Observar no es simplemente mirar o registrar conductas de manera superficial; implica una actitud activa de presencia, escucha empática y apertura emocional.

Se trata de leer con sensibilidad lo que el niño expresa a través de sus gestos, acciones, repeticiones, silencios y elecciones durante el juego, entendiendo que allí se proyecta buena parte de su mundo interno (Marín, 2018).

Como bien lo sostiene Alonso Arjía (2021), observar implica ir más allá de lo evidente. Significa percibir lo que el niño transmite sin palabras, identificar las emociones que subyacen a sus representaciones simbólicas, reconocer los conflictos que elige escenificar, así como las figuras vinculares que repite o transforma. La observación atenta y respetuosa permite acceder a dimensiones emocionales, vinculares y cognitivas que muchas veces permanecen ocultas en contextos más formales o estructurados, donde el niño puede sentirse limitado en su capacidad de expresión (Howard & McInnes, 2013).

A través de esta mirada atenta, el adulto puede detectar necesidades afectivas no verbalizadas, anticipar situaciones de malestar o bloqueo emocional, reconocer avances en la maduración evolutiva del niño, y descubrir intereses auténticos que pueden orientar su acompañamiento pedagógico. La observación, en este sentido, no tiene como único objetivo la evaluación o el seguimiento del desarrollo, sino que funciona como un puente entre el niño y el adulto, una vía para sintonizar emocionalmente con su subjetividad y estar disponible de manera significativa (Sánchez, 2023).

Uno de los grandes aportes de esta herramienta es que permite respetar los ritmos individuales, ya que cada niño expresa y elabora de forma distinta. Mientras algunos exploran de inmediato, otros necesitan tiempo para observar o construir seguridad antes de actuar. Observar con sensibilidad permite intervenir en el momento justo, sin interrumpir procesos en marcha, sin imponer directrices externas y sin desviar el juego hacia objetivos adultos. Se trata de ofrecer una presencia que no apresura, sino que acompaña desde la disponibilidad y el respeto.

En el contexto educativo, la observación debería formar parte de la práctica docente cotidiana, no únicamente como instrumento evaluativo, sino como herramienta esencial para el vínculo pedagógico. Observar es también una forma de reconocer al niño como sujeto activo, de validar su lenguaje lúdico como una forma legítima de conocimiento y de comprender que lo que se juega es, muchas veces, más relevante que lo que se dice o se muestra en otras instancias. En el juego espontáneo emergen emociones, conflictos internos, aprendizajes en construcción, y también momentos de disfrute puro que hablan del bienestar subjetivo del niño.

Además, la observación sostenida en el tiempo permite registrar progresos reales que van más allá de los indicadores estandarizados. El niño puede mostrar avances en la autonomía, en la capacidad de simbolizar, en la resolución de conflictos o en la gestión emocional, aunque estos no sean inmediatamente visibles a través de pruebas tradicionales. Esta mirada atenta y respetuosa también ayuda al adulto a revisar sus propias prácticas, a ajustarse a las necesidades del grupo y a evitar intervenciones innecesarias o contraproducentes (Howard & McInnes, 2013).

Por ello, el adulto que aprende a observar desde una postura abierta y reflexiva se convierte en un verdadero acompañante del proceso de desarrollo del niño. No interviene desde el juicio, sino desde la comprensión. No dirige, sino que sostiene. Y al hacerlo, no solo favorece el despliegue del juego, sino que fortalece el vínculo afectivo y genera un ambiente de confianza en el que el niño puede ser plenamente quien es; en definitiva, observar con sensibilidad es una forma de amar desde la pedagogía, de acompañar desde la escucha y de educar desde el respeto por la singularidad de cada niño. En el terreno del juego espontáneo, esta actitud observadora se transforma en una guía silenciosa que permite al niño florecer con autenticidad, seguridad y alegría.

CONCLUSIONES

El juego espontáneo es esencial para el desarrollo integral del niño. Favorece la construcción del pensamiento, la expresión emocional y la socialización. No debe ser visto como una actividad secundaria, sino como el eje del aprendizaje en la educación inicial. Su promoción requiere adultos disponibles, espacios seguros y tiempos libres. Reconocer su valor es apostar por una infancia plena, libre y saludable.

El juego espontáneo permite la expresión del verdadero self. A través del juego simbólico, el niño elabora emociones y conflictos. Los aportes psicoanalíticos muestran que jugar es una necesidad psíquica vital. El juego no se enseña, surge en entornos afectivos y seguros.

El juego evoluciona junto al desarrollo del niño. Cada tipo de juego responde a una etapa y necesidad específica. Jugar estimula lo cognitivo, lo motor, lo emocional y lo social. Es un proceso continuo que refleja y potencia el crecimiento infantil.

El juego espontáneo favorece aprendizajes significativos. Permite integrar experiencias, desarrollar competencias básicas y aprender con placer. Jugar activa la motivación, la atención y la reflexión. El juego es aprender desde el deseo, no desde la obligación.


El adulto debe facilitar sin dirigir el juego. Su presencia afectiva sostiene la libertad del niño. La observación es clave para comprender y acompañar el proceso lúdico. Familia y escuela deben proteger el juego como derecho y necesidad del desarrollo.

REFERENCIAS


Acavedo, V., Gutiérrez, J., Huneeus, M., & Puga, M. (2021). Recreo en casa: Aprender a convivir a través del juego. *Sinéctica*, 57, e1273. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-015)

 **repositorio.its.edu.pe**
<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2832%29.pdf?sequence=1>

Bodrova,
 E., & Leong, D. J.
 (2007).

 **repositorio.its.edu.pe**
[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/12. Informe antiplagio \(46\).pdf?sequence=3](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/12. Informe antiplagio (46).pdf?sequence=3)

[Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood](#)

 **repositorio.puce.edu.ec | Influencia del juego dramático en el desarrollo de estrategias de autorregulación en niños preescolares. Estudio en ocho niños entre tres y cuat...**
<http://repositorio.puce.edu.ec/80/xmliu/bitstream/22000/12080/3/INFLUENCIA%20DEL%20JUEGO%20DRAM%C3%81TICO%20EN%20EL%20DESARROLLO%20DE.pdf.txt>

[Education](#)
 Pearson.
 Bonawitz, E., et al.

 **pdf.blucher.com.br**
<https://pdf.blucher.com.br/educationproceedings/aivcipe/10.pdf>

[\(2011\).](#)
[The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery.](#)




[Cognition](#), 120(3), 322-330.
 Calmels, D. (2007). [El juego corporal](#). Lugar Editorial.
 Decroly, O., & Monchamp, M. (1978).

 **Documento de otro usuario**
 El documento proviene de otro grupo

[El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz](#)

Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 11-21.
 Fisher, K. R., et al. (2011). [Playing around in school: Implications for learning and educational policy.](#)

 **oro.open.ac.uk | Conceptions of play by children in five countries: towards an understanding of playfulness <i>(</i>Las concepciones acerca del juego de niños de cinco paíse...**
<http://oro.open.ac.uk/87448/1/87448VOR.pdf>


In A. D. Pellegrini (Ed.), [The Oxford Handbook of the Development of Play](#), 341-360. Oxford University Press.
 Freud, S. (1920). [Más allá del principio del placer.](#)



[Editorial Biblioteca Nueva](#).
 Gallardo

 **uvadoc.uva.es**
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf?sequence=1>


[López, J. A., &](#)

 **repository.libertadores.edu.co**
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/0f987ae9-e725-4b50-bd16-34aa0455ebbf/download>

[Gallardo Vázquez, P. \(2018\)](#)

 **repositorio.its.edu.pe**
http://repositorio.its.edu.pe/bitstream/20.500.14360/51/1/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n_Huapaya_Jimenez_Ocampo_Segovia.pdf

[Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral](#)

 **repository.libertadores.edu.co**
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstreams/0f987ae9-e725-4b50-bd16-34aa0455ebbf/download>

[infantil. Revista Educativa Hekademos](#), 24,
 41-51.

García Fernández, P. (2015). [Fundamentos teóricos del juego](#). Wanceulen Editorial Deportiva
 Ginsburg, K.

 **dialnet.unirioja.es**
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7017228.pdf>

[R.](#)

 **repositorio.udd.cl**
<https://repositorio.udd.cl/bitstreams/86d51411-5427-4c7e-9750-47ae5ea554e2/download>

[\(2007\). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds.](#)

[Pediatrics](#),
 119(1)
 182-191

Gruss, L., & Rosemberg, F. (2003). [Los niños y el juego.](#)

Editorial Aique.

Hirsh-Pasek, K., et al. (2009). A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence. Oxford University Press.



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/12_Informe_antiplagio_\(46\).pdf?sequence=3](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/12_Informe_antiplagio_(46).pdf?sequence=3)

Howard, J., & McInnes, K. (2013). The impact of children's perception of play on their learning and development. *Early Child Development and Care*,



183(8), 1124-1139.

Kallo, E., & Balog, G. (1997). Los orígenes del juego libre.

Editorial Morata.

Leal, A. (2024). Los juegos recreativos en el uso del tiempo libre en los niños: Revisión sistemática. *Journal of Science and Research*, 9(3), Julio-Septiembre.

Lillard, A. S., et al.



repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20PDF%29%20%2832%29.pdf?sequence=1>

(2013).

The impact of



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/12_Informe_antiplagio_\(46\).pdf?sequence=3](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/95/12_Informe_antiplagio_(46).pdf?sequence=3)

pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*,

139(1), 1-34.

Marín, I. (2018).

¿Jugamos?. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Fundamentos pedagógicos para la educación inicial. MEN.

Portalatín, R. (2020). El juego en la infancia: una mirada desde la psicología. Fondo Editorial Universitario.

Project Zero. (2024). Una pedagogía del juego.



Harvard Graduate School of Education.



hdl.handle.net | Soziaziazioaren hastapenak lehenengo haurtzaroon: 1-2 urteko haurren arteko harremanen behaketa jolas librean

<http://hdl.handle.net/10810/20104>

Pugmire-Stoy, M. C. (1996). El juego espontáneo:

Vehículo de aprendizaje y

comunicación.



Narcea Ediciones.

Pyle, A., & Danniels, E. (2018).



repositorio.uc.cl | Juego y aprendizaje en educación inicial : ¿qué condiciones para el proceso de aprendizaje se presentan en distintos tipos de juego en aula?

<https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/50173/Tesis%20de%20Magister%20Amaya%20Lorca%20de%20Uarte%20.pdf>

A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play.

Early Education

Sánchez, M. (2023). Jugar. Paidós.

Silva, L. S. P. M. da, Souza, F. P. de, & Santos,

K. M. S. (2023). Impacto del juego libre en el desarrollo de la autonomía infantil. *Bluncher*, 10(4). <https://doi.org/10.5151/eneac2022-089>

UNICEF & The LEGO Foundation. (2018).



Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes.

Whitebread, D., et al. (2012). The importance of play. *Toys Industries of Europe*.

Winnicott, D. W. (1971). Realidad y juego. Gedisa.

Winnicott, D. W. (1993). La psicología de las relaciones objetales. Paidós.

Zosh, J. M., et al. (2020). El papel del juego en el desarrollo de los niños y las niñas. *Learning Through Play*.