



**JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES Y SU RELACIÓN CON LA
CREATIVIDAD EN NIÑOS DE INICIAL**

**FREE PLAY IN THE SECTORS AND ITS RELATIONSHIP WITH
CREATIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN**

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

Autores

Verónica Isabel Ayala Chino
<https://orcid.org/0000-0002-2822-5557>

Rosa Maricela Guerrero Chinguel
<https://orcid.org/0009-0000-5314-7063>

Sarita Jhulissa Nontol Soto
<https://orcid.org/0009-0004-1054-2513>

Pamela Alicia Saavedra Taboada
<https://orcid.org/0009-0001-3961-1912>

Asesor

Nilda Jeannette Gálvez Varas
<https://orcid.org/0009-0000-3987-0289>

Lima, enero, 2026

Ayala, Guerrero, Nontol y Saavedra - Entrega Final

< 1%

Textos sospechosos



< 1% Similitudes

0 % similitudes entre comillas

0 % entre las fuentes mencionadas

0% Idiomas no reconocidos

50% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Ayala, Guerrero, Nontol y Saavedra - Entrega Final.docx ID del documento: 5f5bdef0e4ff61769c283524c68a39cb519aa188 Tamaño del documento original: 162,77 kB	Depositante: NILDA GALVEZ Fecha de depósito: 7/1/2026 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 7/1/2026	Número de palabras: 11.953 Número de caracteres: 78.210
---	--	--



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas				
Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	 Documento de otro usuario #78c5ac 👤 Viene de de otro grupo 3 fuentes similares	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (47 palabras)
2	 dialnet.unirioja.es El juego activo como estrategia metodológica para fortalece... https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10387248.pdf	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (41 palabras)
3	 Monografía Elisa, Beti, Vilma, Denisse.docx Monografía Elisa, Beti, Vil... #b98542 👤 Viene de de mi grupo	< 1%		 Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)

DEDICATORIA

A mi familia, por su permanente respaldo y aliento en el transcurso de mi formación académica. Su apoyo ha sido fundamental para la culminación de este trabajo de investigación.

Verónica Isabel Ayala Chino

Dedico esta monografía a mi querida familia, porque han sido mi motor cada día. A mi hijo, por su amor incondicional y su energía contagiosa, que me inspiran a superarme constantemente. A mi familia, gracias por el apoyo y la comprensión. Ustedes han sido fundamentales en este camino. Esta obra es un reflejo de todo lo que me han dado.

Rosa Maricela Guerrero Chinguel

A mi querida madre, Sara Soto, por ser mi inspiración constante y por brindarme el apoyo incondicional en cada paso de esta travesía académica. A mi preciosa hija, Victoria Sarai, quien ha sido mi mayor motivación para nunca rendirme y poder llegar a ser un ejemplo para ella. A mi esposo, Víctor Tejada, por su amor incondicional.

Sarita Jhulissa Nontol Soto

A mis hijos, Kyliam y Gianluca, quienes han sido mi mayor motivación de superación.

Pamela Alicia Saavedra Taboada

RESUMEN

Esta monografía aborda la relevancia del juego libre organizado por sectores como estrategia pedagógica para potenciar la creatividad en niños y niñas de educación inicial. A partir de una revisión teórico-pedagógica, se analizan las bases conceptuales del juego espontáneo y simbólico, los aportes psicoanalíticos y psicomotrices que iluminan la génesis de la simbolización, y las condiciones ambientales y relacionales que favorecen la invención lúdica. El trabajo presta especial atención al diseño de ambientes por sectores, la selección de materiales abiertos, los rituales y la gestión del tiempo de sesión, así como al rol docente, entendido como acompañamiento respetuoso que sostiene la seguridad afectiva y la disponibilidad intelectual. Asimismo, propone secuencias didácticas para los distintos sectores y criterios de evaluación formativa orientados a observar procesos creativos (simbolización, originalidad en el uso de objetos, transformación motriz a relato y comunicación social). El texto plantea que favorecer el juego libre en los centros de inicial no es solo una decisión metodológica; sino, una apuesta formativa que reconoce la creatividad como capacidad cotidiana y variable, susceptible de acompañamiento mediante prácticas pedagógicas que integren cuerpo, emoción y símbolo.

Palabras clave: creatividad infantil; educación inicial; juego libre; sectores de juego; simbolización.

ABSTRACT

This monograph examines how free play organized into classroom sectors (learning centers) functions as a key pedagogical strategy to foster creativity in early childhood. Based on a theoretical and pedagogical literature review, it explores foundational concepts of spontaneous and symbolic play, psychoanalytic and psychomotor contributions to symbol formation, and the environmental and relational conditions that enable creative play. The study emphasizes the design of sectorized environments, the use of open-ended materials, session rituals and time management, and the teacher's role as a supportive accompanist who ensures affective security and intellectual availability. It also offers didactic sequences for sectors and formative assessment criteria focused on process indicators of creativity (symbolization, novel uses of materials, transformation of motor action into narrative, and social communication). The monograph argues that promoting free play in early childhood settings is not merely a methodological option but an educational stance that recognizes creativity as an everyday, developable capacity supported by integrated practices of body, emotion, and symbol.

Keywords: child creativity; early childhood education; free play; learning centers; symbolization.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS DEL JUEGO LIBRE Y LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL	10
1.1. Juego libre, juego simbólico y creatividad.....	10
1.2. Aportes psicoanalíticos: de Freud a Winnicott.....	11
1.3. Práctica psicomotriz y génesis del juego espontáneo.....	12
1.4. Objeto transicional y reaseguramiento	14
1.5. Actividad Motriz Espontánea (AME) y juego libre: similitudes y diferencias	16
CAPÍTULO II: EL JUEGO LIBRE EN SECTORES: AMBIENTE, MEDIACIÓN Y SEGURIDAD AFECTIVA	19
2.1. Diseño de ambientes y materiales por sectores	19
2.2. Rituales y tiempos de la sesión o centros de juego.....	20
2.3. Rol docente: actitudes que potencian la creatividad.....	22
2.4. Seguridad afectiva y juegos de reaseguramiento en los sectores	24
2.5. Observación del juego libre: comunicación y disponibilidad intelectual.....	25
CAPÍTULO III: JUEGO LIBRE Y CREATIVIDAD: INDICADORES, TRAYECTORIAS Y PROPUESTA PEDAGÓGICA	28
3.1. Creatividad en la infancia: rasgos operativos observables	28
3.2. Símbolo, objeto y “hacer que esto haga de aquello”	29
3.3. De lo sensoriomotor a lo simbólico y lo plástico	30
3.4. Secuencias didácticas para sectores que promueven la creatividad	31

3.5. Evaluación formativa de la creatividad en juego libre	32
CONCLUSIONES.....	35
REFERENCIAS	37

INTRODUCCIÓN

En la educación inicial, comprender el desarrollo infantil supone reconocer que el aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos académicos, sino que se construye principalmente a partir de experiencias significativas en las que el niño puede explorar, imaginar y crear. En esta etapa, el juego libre constituye la actividad central mediante la cual los niños establecen vínculos con su entorno, expresan emociones, proyectan deseos y construyen identidad. Entre las distintas modalidades de juego, el juego en sectores se erige como una propuesta privilegiada, ya que organiza el ambiente en espacios diversificados y ricos en estímulos, lo que permite que cada niño elija y se exprese desde su interés, de modo que despliegue múltiples formas de creatividad.

El juego libre en sectores se caracteriza por otorgar a los niños la posibilidad de interactuar con materiales abiertos y versátiles, de asumir roles diversos y de transformar objetos en símbolos que cobran nuevos significados en la ficción. Para Gruss y Rosemberg (2010), la creatividad emerge cuando convierten un objeto cotidiano en un elemento de relato, inventan narrativas propias o reorganizan el espacio en escenarios imaginarios. Estos procesos implican la imaginación y las capacidades cognitivas: la flexibilidad mental, la resolución de problemas y el pensamiento divergente. Todo esto se fortalece en la medida en que el niño dispone de libertad para experimentar. A través de esta interacción lúdica, se desarrollan competencias sociales y afectivas, pues el juego compartido exige negociar, cooperar, respetar turnos y comprender la perspectiva de los otros.

Desde un enfoque psicomotriz y simbólico, autores como Aucouturier (2018), Calmels (2014) y Arnaiz Sánchez (2000) han subrayado la importancia de ofrecer ambientes que favorezcan el juego libre y espontáneo, donde el cuerpo y el movimiento constituyan el punto de partida para la simbolización. Bajo esta perspectiva, la creatividad no surge de una instrucción directa, sino de la experiencia corporal y afectiva que se transforma en relato, representación o producción plástica. Asimismo, Winnicott (1997) destacó que la creatividad infantil se sostiene en un espacio intermedio entre la realidad y la fantasía, donde el niño se siente suficientemente seguro para desplegar su mundo interno. Este espacio lúdico, cuando es respetado y acompañado, se convierte en el lugar donde el niño construye sentido, explora emociones y afirma su identidad.

A través del juego libre en sectores, los niños no solo reproducen escenas de la vida cotidiana, sino que elaboran emociones, ensayan roles sociales, crean mundos posibles y construyen trayectorias singulares de aprendizaje. Cada gesto lúdico encierra un potencial creador y una intención comunicativa que, cuando es observado y acompañado por el docente, se convierte en una fuente de conocimiento sobre el desarrollo del niño. Por ello, la creatividad no debe entenderse como un don excepcional, sino como una capacidad natural que florece en contextos donde se promueve la libertad, la exploración y la seguridad afectiva.

Sin embargo, llevar esta concepción a la práctica pedagógica implica superar ciertos desafíos, debido a que persisten modelos educativos que conciben el juego como una actividad secundaria, superficial o meramente recreativa y subordinada a objetivos académicos inmediatos. Estas prácticas reducen la espontaneidad y limitan la creatividad infantil al priorizar el control, la repetición mecánica o el juego dirigido. En otras palabras, transformar esta mirada exige reconocer al niño como un sujeto activo, creador y simbólico, capaz de construir conocimiento desde su experiencia lúdica. Ello requiere ambientes organizados en sectores, materiales abiertos, tiempos prolongados y docentes formados en la observación y acompañamiento respetuoso del juego.

En este marco, la presente monografía propone reflexionar sobre la importancia del juego libre en sectores como medio para potenciar la creatividad en los niños de educación inicial. Desde una revisión teórica y pedagógica, se analizan los fundamentos que vinculan el juego, la simbolización y la creatividad, el rol del docente como mediador y las propuestas metodológicas que favorecen un ambiente de libertad simbólica. Mediante este estudio, se busca visibilizar que fomentar el juego libre no es únicamente una estrategia didáctica; es una apuesta ética y formativa por una infancia auténtica y plena, en la que el niño aprenda a ser, a convivir y a crear a través del juego.

CAPÍTULO I:

FUNDAMENTOS DEL JUEGO LIBRE Y LA CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL

1.1. Juego libre, juego simbólico y creatividad

El juego libre es reconocido como una actividad fundamental en la infancia porque favorece la autonomía, la exploración del entorno y la construcción de significados personales. A diferencia de las actividades dirigidas, el juego libre carece de una finalidad utilitaria inmediata y se orienta principalmente al disfrute y la autoexpresión del niño. Esta característica le otorga un valor educativo central, ya que, en la libertad de elegir materiales, roles y escenarios, se abre un espacio donde los pequeños ejercitan la imaginación, la toma de decisiones y el pensamiento flexible. Desde la perspectiva psicomotriz, el juego libre se origina en el placer de la acción y en la necesidad de transformar tensiones internas, para así constituir la génesis del juego espontáneo que, progresivamente, evoluciona hacia formas más complejas de simbolización (Aucouturier, 2018).

El juego simbólico representa una etapa superior del juego libre, en la cual el niño no solo actúa de manera espontánea, sino que otorga significados a los objetos, personajes y situaciones. A través del “hacer de cuenta”, se produce la transición entre la realidad y la ficción: un bloque puede convertirse en un vehículo, una muñeca en un miembro de la familia o una silla en un cohete. Esta capacidad de sustituir y transformar lo real en representaciones imaginarias constituye una de las bases más sólidas del desarrollo creativo. Según Winnicott (1997), el juego simbólico se desarrolla en el espacio transicional, un territorio intermedio entre lo interno y lo externo donde el niño explora y crea. En ese espacio, la creatividad se manifiesta como una experiencia vital de autenticidad, no solo como producción novedosa, sino como la posibilidad de vivir de manera creadora (Ortega Rojas y Peralta Paz, 2025).

La relación entre juego libre y creatividad se evidencia en la manera en que los niños resuelven problemas durante sus actividades lúdicas. Al no estar constreñidos por instrucciones rígidas, tienen la oportunidad de explorar múltiples soluciones, lo que estimula el pensamiento divergente y la capacidad de generar ideas originales. Asimismo, el juego libre promueve la flexibilidad cognitiva, porque permite que los niños alternen roles,

transformen reglas o reinterpreten situaciones. Por ejemplo, en el sector de construcción, un grupo de niños puede imaginar que las torres de bloques son rascacielos, pero en otra ocasión esas mismas piezas pueden convertirse en un castillo medieval. Este dinamismo creativo es una evidencia clara de cómo el juego libre potencia la imaginación y la capacidad de innovación desde los primeros años (McVay et al., 2025).

De acuerdo con Bareiro (2017), el juego constituye un medio de comunicación simbólica que permite expresar emociones, conflictos y deseos de una manera socialmente aceptada, proyecta su mundo interno en la actividad lúdica, fortalece su identidad y desarrolla estrategias para comprender a los demás. Al respecto, Aucouturier (2018) sostuvo que el juego espontáneo posibilita la simbolización y prepara al niño para una mayor disponibilidad intelectual, dado que, en el acto de jugar, no solo se descargan energías, sino que se construyen sentidos y significados que abren paso a la creatividad. En las dinámicas de los sectores de aula, los niños despliegan su creatividad individual y aprenden a negociar roles, a compartir materiales y a coconstruir historias.

1.2. Aportes psicoanalíticos: de Freud a Winnicott

El psicoanálisis ha brindado aportes fundamentales para comprender el valor del juego en la infancia y su relación con la creatividad. Desde sus inicios, Freud (2020) identificó en el juego un medio privilegiado para la expresión de deseos inconscientes y la elaboración de experiencias dolorosas. El conocido ejemplo del juego “fort-da”, en el que un niño lanza y recupera un objeto mientras pronuncia sonidos asociados a “se fue” y “aquí está”, permitió a Freud observar cómo, mediante el juego, los niños reelaboran la angustia de la separación y transforman una vivencia pasiva en una acción activa. Para Freud, el juego cumple una doble función: descarga pulsional y sublimación, ya que los niños canalizan tensiones internas y las convierten en formas socialmente aceptadas.

Posteriormente, Klein (1987) profundizó en la comprensión del juego al utilizarlo como técnica central en la psicoterapia infantil. El autor consideró al juego como equivalente a la asociación libre en adultos, al ser una vía directa para acceder al mundo inconsciente del niño. A través del juego, este expresa fantasías, conflictos y ansiedades que de otra manera resultarían inaccesibles; además, tiene un valor diagnóstico y terapéutico, puesto que permite al analista observar los mecanismos de defensa, los objetos internos y las relaciones que estructuran la vida psíquica temprana.

Donald Winnicott (1997), por su parte, ofreció una perspectiva más amplia y optimista respecto al juego, mientras que Freud y Klein destacaron su vínculo con la pulsión y la conflictividad. Winnicott subrayó el carácter creador del jugar e introdujo el concepto de espacio transicional, entendido como un ámbito intermedio entre la realidad interna y la externa, donde el niño experimenta la ilusión y la creatividad. Los objetos transicionales, como una manta, un muñeco o un juguete preferido, median este proceso y proporcionan seguridad y continuidad emocional. En este espacio, el niño no solo expresa conflictos, sino que despliega su capacidad para crear, simbolizar y relacionarse.

La diferencia central entre Freud y Winnicott radica en la concepción del juego. Para Freud, el juego se entiende principalmente como repetición y elaboración de tensiones, mientras que para Winnicott es, ante todo, una experiencia de autenticidad y creatividad. Jugar significa existir en un estado de libertad donde el niño puede experimentar y construir significados propios, de allí que Winnicott afirmara que la capacidad de jugar es condición para una vida creativa y saludable, tanto en la infancia como en la adultez.

Estos aportes psicoanalíticos resultan esenciales para la educación inicial, ya que fundamentan la idea de que el juego no es una actividad superficial, sino un proceso simbólico complejo que permite al niño elaborar emociones, desarrollar la imaginación y sentar las bases de la creatividad. En este sentido, la escuela y los sectores de juego libre se constituyen como espacios transicionales donde el niño no solo se recrea, sino que también se expresa, experimenta y construye aprendizajes significativos (Haile y Ghirmai, 2024).

1.3. Práctica psicomotriz y génesis del juego espontáneo

La práctica psicomotriz parte de la concepción de que el cuerpo es la primera vía de comunicación del niño y el escenario donde se inscriben sus emociones, tensiones y deseos. Aucouturier (2018) señaló que el placer de la acción es el motor que impulsa al niño a actuar, jugar y posteriormente simbolizar. A su vez, subrayó que el movimiento no se reduce a un ejercicio físico, sino que constituye una forma primaria de lenguaje. Bajo esta mirada, la acción motriz espontánea se transforma en una vía que permite a los niños elaborar sus vivencias internas y proyectarlas en un espacio compartido. Entonces, el juego deja de ser considerado un pasatiempo o un simple entretenimiento para entenderse como un proceso vital que facilita la integración afectiva, motriz y cognitiva.

El juego espontáneo, según explica Arnaiz Sánchez (2000), emerge en la medida en que el niño encuentra un espacio en el que su acción es reconocida y legitimada, lo que le otorga la posibilidad de crear y simbolizar desde su propio cuerpo. Además, resaltó que la presencia de un ambiente estructurado, pero no restrictivo, es fundamental para que los niños puedan desplegar libremente sus movimientos y transformarlos en formas de representación. Esta afirmación pone en evidencia que el papel del adulto no consiste en dirigir o controlar la actividad, sino en garantizar un marco de seguridad afectiva y física, donde el niño se sienta libre para inventar, repetir y transformar acciones. En este sentido, la práctica psicomotriz se convierte en un escenario privilegiado para que el juego espontáneo aparezca, se consolide y evolucione hacia modalidades más complejas (Fyffe y Lewis, 2024).

Dentro de este proceso, Aucouturier (2018) describió la presencia de los llamados juegos de reaseguramiento profundo, que consisten en la repetición de experiencias universales como dejarse caer, rodar, esconderse, ser perseguido o atrapado. Estos juegos no son meras actividades físicas, sino que constituyen intentos del niño por transformar la angustia en una experiencia controlada y, finalmente, en una representación simbólica. Al reproducir dichas situaciones, los niños no solo descargan tensiones internas, sino que logran apropiarse de sus emociones y les otorgan un sentido que fortalece la confianza en sí mismos. De este modo, el juego espontáneo se convierte en un medio a través del cual el niño enfrenta, elabora y supera conflictos emocionales, para así favorecer el surgimiento de la creatividad.

En esta misma dirección, Calmels (2014) sostuvo que el juego corporal es la primera forma de pensamiento del niño, porque permite poner en escena emociones y representaciones antes de que puedan ser expresadas verbalmente. El autor expresó que los movimientos, aparentemente simples, como empujar, trepar, lanzar o rodar, constituyen formas de organización del pensamiento que más tarde se transformarán en símbolos y narrativas, de allí que la práctica psicomotriz valore la repetición de estas acciones. En cada reiteración, se produce un avance en la construcción de significados y en la capacidad de representación. Por tanto, el cuerpo no solo se mueve, sino que piensa, imagina y crea a través del movimiento.

Desde una perspectiva psicológica más amplia, Wallon (1995) ya advertía que la actividad motriz en la infancia no debe entenderse como una simple descarga de energía, sino como el germen de la representación. Para este autor, el movimiento constituye la base de la vida psíquica y de la construcción de la personalidad, ya que en él se articulan emoción, pensamiento y acción. En su visión, los gestos y las acciones corporales anticipan las formas simbólicas y funcionan como una suerte de puente entre la vivencia interna y la capacidad de expresarla. Así, el juego espontáneo, sustentado en la práctica psicomotriz, no solo es motor del desarrollo físico; sino también, un soporte esencial para el surgimiento de la creatividad infantil (Le Courtois et al., 2024).

Por su parte, Bareiro (2017) destacó que el juego espontáneo abre la posibilidad de comunicar y elaborar conflictos internos mediante la acción, por lo que se convierte en una vía de expresión privilegiada para los niños. El autor resaltó que el juego no debe interpretarse únicamente como descarga pulsional, sino como un medio para construir lazos de comunicación con los demás, elaborar angustias y proyectar deseos. En esa medida, el juego espontáneo cumple, además de una función intrapsíquica, una función intersubjetiva, pues permite a los niños relacionarse con sus pares y con los adultos en un espacio de creación compartida.

El rol del adulto, tal como sostuvo Rodríguez Ribas (2012), consiste en sostener la seguridad afectiva y garantizar la disponibilidad del espacio para que la acción pueda devenir en juego. El docente no debe dirigir la actividad de manera rígida, sino que debe acompañar, observar y ofrecer un sostén emocional que favorezca la continuidad del juego. De esta forma, la actitud de disponibilidad y el respeto hacia la iniciativa del niño resulta clave para que la acción corporal se transforme en una experiencia lúdica cargada de significado.

1.4. Objeto transicional y reaseguramiento

El concepto de objeto transicional fue introducido por Donald Winnicott en 1950 para explicar el papel de ciertos elementos que median entre la experiencia subjetiva del niño y la realidad externa. Según Winnicott (1997), estos objetos (una manta, un muñeco, una tela o cualquier elemento que el niño elija) representan un punto intermedio entre lo que es parte de sí mismo y lo que pertenece al mundo exterior. Asimismo, afirmó que el objeto transicional “no es parte del cuerpo del niño, aunque tampoco es reconocido como

perteneciente por completo a la realidad externa” (p. 45), sino que ocupa un lugar intermedio que le otorga seguridad y continuidad emocional. A través de ellos, el niño aprende a tolerar la ausencia materna, encuentra consuelo y, al mismo tiempo, comienza a construir su capacidad para simbolizar.

El objeto transicional cumple, por tanto, una función esencial en el proceso de individuación y en la construcción de la creatividad. Winnicott (1997) manifestó que, en la experiencia transicional, el niño empieza a habitar un espacio de ilusión, donde puede jugar, fantasear y crear. En este sentido, el objeto elegido no es valioso en sí mismo, sino por lo que representa: la posibilidad de proyectar afectos y, a partir de ellos, elaborar nuevas formas de relación con el entorno. La creatividad se nutre de este proceso, puesto que, cuando el niño descubre que puede transformar la realidad mediante la imaginación, se apoya en un objeto que le brinda seguridad afectiva (Alotaibi, 2024).

Desde la perspectiva de la práctica psicomotriz, los objetos transicionales se relacionan con lo que Aucouturier (2018) denominó “juegos de reaseguramiento profundo”. Explicó que, en las primeras etapas del juego espontáneo, los niños recurren a actividades universales como dejarse caer, rodar, ser perseguidos o esconderse, pues tienen como finalidad transformar la angustia en una vivencia lúdica. Asimismo, afirmó que estos juegos permiten al niño “reasegurarse frente a los miedos primitivos y construir confianza en sus propias posibilidades” (p. 67). Por consiguiente, el reaseguramiento no es un simple repetir mecánico de movimientos; es un proceso en el que el niño, a través del cuerpo y de los objetos que utiliza, consolida su seguridad y avanza hacia la simbolización.

Arnaiz Sánchez (2000) reforzó esta idea al señalar que los materiales del espacio psicomotriz, cuando son ofrecidos sin una finalidad predeterminada, se convierten en objetos potencialmente transicionales. De esta forma, objetos como telas, cojines, cajas o pelotas pueden transformarse en múltiples elementos gracias a la imaginación del niño, quien los llena de significados personales. Así, lo que en un momento es un refugio puede convertirse después en una nave espacial o en un escondite. Además, la variabilidad de usos y la libertad para otorgar significados muestran cómo los objetos actúan como soportes de la simbolización y, al mismo tiempo, como instrumentos de seguridad afectiva.

Desde una mirada complementaria, Calmels (2014) describió que el juego corporal permite al niño “poner en escena emociones que todavía no logra verbalizar” (p. 54). Los objetos que se incorporan al juego funcionan como extensiones del cuerpo que canalizan esas emociones y las hacen representables. Esta función transicional se amplía porque los objetos no solo median entre la presencia y la ausencia de la figura de apego, sino que también permiten dar forma externa a vivencias internas que de otro modo permanecerían confusas. Al respecto, Bareiro (2017) subrayó que el juego espontáneo tiene un carácter de comunicación y de elaboración simbólica; en este contexto, los objetos transicionales y de reaseguramiento se convierten en medios que facilitan el paso de lo puramente pulsional a lo representativo. El autor también sostuvo que estos elementos posibilitan que el niño encuentre modos creativos de afrontar la angustia y, al mismo tiempo, de relacionarse con los demás a través de un lenguaje compartido.

Wallon (1995) anticipó esta idea al afirmar que el objeto funciona como soporte de la acción y que, en la medida en que se transforma simbólicamente, permite la aparición de la representación. Asimismo, mencionó que los objetos no son neutros, sino que están cargados de afectividad y se convierten en mediadores entre el niño y su entorno, perspectiva que coincide con la visión contemporánea de la psicomotricidad, que considera al objeto como un aliado para el despliegue de la creatividad infantil.

Rodríguez Ribas (2012) añadió que el reaseguramiento no debe entenderse como una etapa transitoria sin relevancia, pues es una condición necesaria para que el niño pueda lanzarse a experiencias de juego más complejas. Al sostenerse en un objeto o en una secuencia de juego repetitiva, el niño construye confianza en sí mismo, regula sus emociones y se dispone a experimentar nuevas posibilidades de acción. En consecuencia, el reaseguramiento es una puerta de entrada al juego simbólico y a la creatividad.

1.5. Actividad Motriz Espontánea (AME) y juego libre: similitudes y diferencias

La Actividad Motriz Espontánea (AME) y el juego libre son experiencias que forman parte de la vida cotidiana de los niños en la educación inicial; en apariencia, pueden confundirse, pues ambas emergen sin instrucciones directas del adulto y parten de la iniciativa del propio niño. No obstante, aunque comparten una base común, difieren en cuanto a su nivel de elaboración simbólica, a los significados que producen y al tipo de aprendizajes que promueven.

Rodríguez Ribas (2012) describió la AME como aquellas acciones que los niños realizan motivados por la necesidad de moverse, sin que exista necesariamente un propósito simbólico. Se trata de movimientos, como correr de un lado a otro, saltar repetidamente, trepar o arrastrarse, que responden a un deseo profundo de explorar el propio cuerpo y el espacio circundante. Esta espontaneidad del movimiento constituye un motor vital, pues el niño pone en juego su energía interna, al mismo tiempo que reconoce sus posibilidades físicas.

Ahora bien, aunque la AME responde principalmente a la satisfacción del placer de la acción, no debe considerarse un fenómeno simple ni carente de valor pedagógico. Aucouturier (2018) subrayó que el movimiento espontáneo es la base de todo proceso lúdico, ya que se hallan los orígenes de la simbolización. Por ejemplo, el niño que rueda por el suelo se esconde o trepa con insistencia no solo descarga energía, sino que experimenta un modo de organizar su vivencia corporal, de modular la intensidad de sus emociones y de establecer un primer vínculo con el mundo. La práctica psicomotriz otorga gran importancia a estas acciones porque representan el inicio de la transformación de las pulsiones en experiencias aptas para jugar. En este sentido, la AME puede entenderse como un laboratorio primario donde el niño ensaya con su cuerpo, repite secuencias y construye un repertorio que posteriormente se enriquecerá en el juego libre.

El juego libre, por su parte, implica un nivel de complejidad mayor porque ya no se limita a la acción corporal en sí, sino que incorpora un componente simbólico y de ficción. Arnaiz Sánchez (2000) sostuvo que el juego libre aparece cuando los niños son capaces de otorgar significados a sus movimientos y a los objetos que utilizan, dado que los transforman en representaciones cargadas de sentido. Esto significa que un cojín puede convertirse en una montaña por escalar, una tela en un disfraz de héroe o una caja en un automóvil. El niño, en este caso, ya no actúa solo por el placer de rodar o saltar, sino que inscribe esas acciones dentro de un relato inventado. Por tanto, la diferencia con la AME se hace evidente: en la primera, el movimiento es un fin en sí mismo; en la segunda, el movimiento se convierte en un medio para representar, imaginar y crear.

Las similitudes entre la AME y el juego libre resultan innegables: ambas surgen de la iniciativa del niño, dependen de un ambiente de libertad y de seguridad, y se sostienen en el placer de la acción. Calmels (2014) observó que el juego corporal, en todas sus formas,

constituye una primera manera de pensar, porque organiza las emociones antes de que estas puedan ser expresadas con palabras. Desde esta perspectiva, tanto la AME como el juego libre funcionan como caminos complementarios hacia la simbolización. La primera permite experimentar con el cuerpo, reconocer límites y obtener placer en la acción repetida; la segunda abre la posibilidad de transformar esas acciones en relatos o representaciones. Por ello, se considera que no hay juego libre sin actividad motriz previa y que toda experiencia lúdica creativa encuentra sus raíces en el movimiento espontáneo (Sitorus et al., 2025).

Las diferencias, sin embargo, marcan dos momentos distintos en la evolución del juego infantil. Mientras que la AME se centra en la descarga motriz y en la exploración sensorial, el juego libre incorpora la dimensión simbólica y creativa. Bareiro (2017) explicó que el juego se convierte en un espacio de comunicación y de simbolización, donde los niños elaboran conflictos y expresan deseos, lo que no siempre sucede en la actividad motriz espontánea. Esto no significa que la AME carezca de sentido, sino que su función principal es preparar el terreno para que más adelante se pueda dar el salto hacia lo representativo. Dicho de otro modo, toda actividad motriz puede ser la semilla de un juego, pero no toda actividad motriz espontánea logra convertirse en juego libre si no media la capacidad de imaginar y simbolizar (Sitorus et al., 2025).

Wallon (1995) señaló que el movimiento infantil no es una simple descarga de energía: es el germen de la representación. Esta idea permite comprender la AME como una etapa inicial que precede al juego libre; en los primeros años, el niño se mueve para explorar y disfrutar; con el tiempo, esos mismos movimientos se transforman en elementos de un relato o de una ficción compartida. Por ejemplo, un niño que corre sin parar está en plena AME; cuando ese mismo niño decide que está “escapando de un monstruo” y lo comunica a sus compañeros, la actividad se convierte en juego libre. En este tránsito, se observa cómo la creatividad se apoya en la base motriz para desarrollarse.

CAPÍTULO II:

EL JUEGO LIBRE EN SECTORES: AMBIENTE, MEDIACIÓN Y SEGURIDAD AFECTIVA

2.1. Diseño de ambientes y materiales por sectores

El diseño del ambiente en la educación inicial constituye un factor decisivo para el despliegue del juego libre y de la creatividad. Desde la perspectiva pedagógica, el espacio no es neutro, sino que transmite significados, invita a determinadas acciones y limita o amplía las posibilidades de juego. Arnaiz Sánchez (2000) subrayó que el ambiente de aula debe organizarse de modo que favorezca la autonomía del niño, lo cual implica disponer sectores diferenciados en los que pueda elegir libremente dónde y con qué materiales jugar. En esta organización, cada sector ofrece oportunidades distintas para la experimentación, la simbolización y la expresión; así también, constituye un escenario de socialización y de construcción colectiva.

El diseño de sectores responde a la idea de que los niños necesitan ambientes ricos en estímulos, pero, al mismo tiempo, estructurados de manera clara. Al respecto, Aucouturier (2018) sostuvo que el dispositivo espacial es esencial porque permite que la acción motriz se transforme en juego y que este, a su vez, evolucione hacia la simbolización. Para este autor, los materiales deben ser lo más abiertos posible, es decir, susceptibles a múltiples usos y no predeterminados por el adulto. Los objetos adquieren valor porque no imponen un único modo de uso, sino que ofrecen al niño la posibilidad de crear con ellos universos imaginarios diversos.

La importancia del ambiente se observa en su capacidad para generar seguridad y confianza. Calmels (2014) afirmó que el cuerpo necesita un espacio que legitime la acción, donde cada gesto del niño sea reconocido como significativo. El diseño de sectores no persigue solamente la distribución física de materiales; sino también, la creación de un entorno afectivamente seguro que invite a explorar, repetir, transformar y compartir. De este modo, los materiales no se convierten en simples objetos de manipulación, sino en soportes de la simbolización y de la comunicación entre pares.

Gruss y Rosenberg (2010) plantearon que los niños crean porque encuentran en el juego un espacio de libertad que está estrechamente ligado a la disposición del ambiente, pues un aula organizada en sectores permite que el niño elija entre dramatizar una situación, construir con bloques, leer un cuento o expresarse mediante el dibujo. Esa diversidad de espacios fomenta la flexibilidad cognitiva y la creatividad, pues cada elección supone una manera diferente de explorar y de producir significados. Además, la riqueza del ambiente no depende únicamente de la cantidad de materiales, sino de la intencionalidad con que se organizan para estimular la imaginación y la interacción (Vázquez y Visconti, 2018).

Wallon (1995) mencionó que el objeto no es neutro, pues está cargado de afectividad; en la medida en que se integra al juego, se convierte en mediador de la representación. Bajo esta concepción, el diseño de sectores implica reconocer que cada material y cada disposición espacial influye en la manera de simbolización de los niños. Bareiro (2017) reforzó esta visión al afirmar que el juego es un lenguaje de comunicación y de elaboración simbólica, por lo que el ambiente debe facilitar que los niños expresen conflictos, emociones y deseos a través de los objetos y escenarios que ellos mismos crean.

2.2. Rituales y tiempos de la sesión o centros de juego

El desarrollo del juego libre en sectores requiere no solo de un espacio bien organizado, sino también de una estructura temporal y ritual que le brinde al niño seguridad y sentido de continuidad. Arnaiz Sánchez (2000) sostuvo que el tiempo del juego debe ser lo suficientemente amplio como para que la experiencia lúdica pueda desplegarse sin prisas ni interrupciones, pues la creatividad necesita libertad temporal para emerger. Sin embargo, advirtió que esa libertad debe sostenerse en una estructura estable, donde los niños reconozcan un inicio, un desarrollo y un cierre, ya que estos momentos ofrecen referencias claras y fortalecen su autonomía. Además, afirmó que los rituales de inicio y de despedida no son accesorios: son hitos simbólicos que permiten al niño diferenciar la vida cotidiana del espacio de juego.

En el mismo sentido, Aucouturier (2018) describió que la práctica psicomotriz organiza las sesiones en fases con una secuencia progresiva. En primer lugar, se establece un momento de acogida, en el cual los niños ingresan al espacio, se familiarizan con los materiales y se reencuentran con sus compañeros. Posteriormente, se da paso al tiempo central de juego espontáneo, donde predominan los juegos de reaseguramiento profundo,

tales como perseguir, caer, esconderse o dejarse atrapar, que permiten transformar la angustia en experiencias controladas y placenteras. Por último, la sesión culmina con un momento de representación y narración, donde las vivencias motrices se transforman en relatos verbales, producciones gráficas o construcciones. Para Aucouturier, este pasaje de la acción corporal a la representación constituye la base de la simbolización y un momento clave para el desarrollo de la creatividad (Delgado Linares, 2023).

Calmels (2014) indicó que los rituales que marcan las fases de la sesión cumplen una función de legitimación de la acción; cuando el niño reconoce que existe un orden previsible en la actividad (con un comienzo, un desarrollo y un cierre), se siente autorizado a explorar con libertad. Los saludos iniciales, las canciones, los círculos de despedida o los intercambios colectivos no deben entenderse como formalismos, sino como actos simbólicos que sostienen la vivencia lúdica y dan coherencia a la experiencia. Asimismo, la previsibilidad temporal, al ofrecer seguridad, permite que los niños se entreguen con mayor confianza a la exploración y a la creación (Delgado Linares, 2023).

Desde una perspectiva evolutiva, Wallon (1995) señaló que el ritmo y la repetición son condiciones esenciales para el desarrollo psíquico del niño. En su visión, la regularidad de las rutinas organiza la conducta y favorece la interiorización de normas y hábitos. Trasladado al juego libre en sectores, los rituales de cada sesión funcionan como un marco rítmico que los niños pueden anticipar, el cual les brinda un sentimiento de control sobre lo que ocurrirá. Este control favorece la regulación emocional y la disposición a explorar nuevas formas de juego sin miedo a lo desconocido.

Bareiro (2017) resaltó que el juego no debe entenderse solo como actividad individual, sino como un proceso intersubjetivo. Los rituales temporales, al ser compartidos por todo el grupo, generan cohesión social y facilitan la comunicación. El momento inicial, cuando todos se reúnen, y el momento final, cuando cada uno comparte lo vivido, permiten que las experiencias individuales se integren en un marco colectivo. A partir de esto, es posible elaborar emociones, transformar conflictos y consolidar la socialización a través de una práctica compartida.

Rodríguez Ribas (2012) agregó que el manejo del tiempo en las sesiones no se limita a la administración cronológica, sino que implica reconocer el ritmo propio de cada niño y

respetar los tiempos que necesita para pasar de la actividad motriz espontánea al juego simbólico. Según el autor, algunos niños requieren más tiempo en la fase sensoriomotriz antes de llegar a la representación, mientras que otros avanzan más rápidamente; por ello, la organización temporal debe ser lo bastante flexible para dar cabida a estas diferencias individuales sin imponer un único modelo de progresión.

Gruss y Rosemberg (2010) destacaron que los niños crean porque encuentran en el juego un espacio de libertad, que se relaciona no solo con el uso de los materiales, sino con el tiempo disponible para experimentar. Cuando el niño siente que no se le apresura ni se le interrumpe, puede desplegar su imaginación en toda su amplitud. La continuidad temporal, unida a la seguridad de los rituales, es lo que permite que el juego libre se convierta en un verdadero espacio de creatividad. En este sentido, los rituales y tiempos de la sesión cumplen una doble función: por un lado, estructuran la experiencia lúdica en fases reconocibles y previsibles; por otro, garantizan la libertad necesaria para que el niño explore, imagine y cree. La combinación de orden y flexibilidad, de estructura y libertad, es la que hace posible que el juego libre en sectores sea seguro, expresivo y creativo.

2.3. Rol docente: actitudes que potencian la creatividad

El papel del docente en el juego libre por sectores no puede entenderse como una función meramente instrumental o de vigilancia, pues es un acompañamiento sensible y consciente que facilita el despliegue de la creatividad infantil. Al respecto, Arnaiz Sánchez (2000) explicó que la actitud del educador debe estar orientada por la confianza en las capacidades del niño, de forma que se lo reconozca como un sujeto activo en su proceso de aprendizaje. Para la autora, el docente que se sitúa como facilitador del juego permite que los niños decidan libremente cómo interactuar con los materiales y con sus compañeros, para así generar un espacio de autonomía y de autoexpresión, lo cual rompe con las prácticas directivas que suelen restringir la iniciativa infantil y coloca al educador en un lugar de escucha, observación y respeto por los procesos de cada niño (Porstein, 2020).

En la misma dirección, Aucouturier (2018) planteó que la tarea fundamental del educador en la práctica psicomotriz es la escucha de la expresividad motriz del niño. Cada gesto, cada movimiento y cada acción constituyen un lenguaje que comunica tensiones, deseos y emociones. El docente debe estar presente de manera activa, interpretar estas manifestaciones y ofrecer un sostén afectivo que posibilite la transformación de la acción

corporal en la simbolización. Cuando el adulto respeta la espontaneidad y ofrece un ambiente de seguridad, el niño puede transformar el placer de la acción en experiencias creativas y representativas; en cambio, cuando el docente interrumpe, dirige o condiciona excesivamente, el juego pierde su carácter espontáneo y deja de ser un motor de simbolización. Por ello, la actitud de acompañamiento, más que de dirección, es la clave que convierte al espacio de sectores en un verdadero escenario de creatividad (Justo Martínez, 2024).

Desde la perspectiva psicoanalítica, Winnicott (1997) subrayó que el juego solo es posible en un ambiente facilitador, es decir, en un contexto donde el niño se sienta suficientemente seguro para proyectar su mundo interno. En este sentido, el docente cumple una función semejante al de la madre que sostiene al niño en sus primeras experiencias de independencia. Cuando el adulto se muestra empático, disponible y confiable, el niño se atreve a experimentar, a equivocarse y a crear. La intrusión excesiva o la indiferencia del adulto pueden inhibir el juego y provocar que el niño se limite a repetir acciones sin profundidad simbólica. Por tanto, el rol docente es sostener el espacio intermedio donde el niño pueda jugar y, al hacerlo, vivir de manera creadora (Navarro, 2002).

Calmels (2014) aportó otra dimensión al señalar que el reconocimiento del juego por parte del adulto legitima la acción infantil; además, indicó que, cuando el docente considera el juego como una actividad esencial y no como un mero pasatiempo, transmite al niño el mensaje de que su actividad tiene valor. Esta validación impulsa al niño a explorar con mayor libertad y confianza, porque sabe que su acción es significativa. En cambio, cuando el juego es percibido como una pérdida de tiempo o es interrumpido constantemente para dar paso a actividades más “académicas”, se desvaloriza la iniciativa infantil y se limita la posibilidad de desplegar la creatividad. El reconocimiento adulto, por tanto, actúa como un estímulo simbólico que potencia la imaginación y la capacidad creadora (Rehbein De Acevedo, 2014).

Bareiro (2017) profundizó en esta perspectiva al sostener que el juego debe ser comprendido como un lenguaje de comunicación y de simbolización, esto implica que el docente no solo debe proveer materiales; sino también, interpretar lo que los niños expresan a través de sus acciones lúdicas. De esta forma, en un juego de dramatización, por ejemplo, los roles asumidos, las repeticiones insistentes o las historias inventadas pueden comunicar

emociones, conflictos o deseos que el niño necesita elaborar. El adulto que se acerca con sensibilidad y disposición para escuchar estos mensajes contribuye a que el juego se transforme en una experiencia significativa. Así, la actitud docente no se limita a observar de manera superficial, sino que implica una escucha profunda de lo que el niño comunica simbólicamente.

2.4. Seguridad afectiva y juegos de reaseguramiento en los sectores

El juego libre en sectores no puede comprenderse únicamente desde la perspectiva de la exploración cognitiva o la creatividad, pues se fundamenta en la seguridad afectiva que el niño experimenta en el contexto escolar. Arnaiz Sánchez (2000) señaló que el niño necesita sentirse aceptado y reconocido en su singularidad para poder desplegar su espontaneidad, pues la seguridad afectiva se convierte en el sostén invisible que permite arriesgarse a explorar, inventar y crear. Cuando el niño percibe que el adulto y el grupo le ofrecen un espacio de confianza, puede experimentar con los materiales, asumir roles diversos y expresar emociones sin temor a ser ridiculizado o castigado. En este sentido, la seguridad emocional constituye la base indispensable para el desarrollo de la creatividad en los sectores (Sitorus et al., 2025).

Aucouturier (2018) explicó que la práctica psicomotriz está atravesada por los llamados juegos de reaseguramiento profundo, que constituyen experiencias universales en la infancia, tales como ser perseguido, caer, dejarse atrapar, esconderse o atravesar túneles. Estos juegos aparecen de manera reiterada porque permiten a los niños elaborar miedos arcaicos y transformar la angustia en experiencias jugables. Según el autor, cuando el niño puede reproducir libremente estas escenas en un espacio seguro, logra descargar tensiones, resignificarlas y transformarlas en experiencias simbólicas. En este contexto, el rol del adulto es garantizar la seguridad física y afectiva para que estos juegos de reaseguramiento puedan cumplirse sin restricciones innecesarias.

Desde una perspectiva más amplia, Winnicott (1997) afirmó que la creatividad surge en un “espacio potencial” que se abre entre el niño y el adulto que lo sostiene. Para que ese espacio exista, es imprescindible que el niño sienta confianza en la figura adulta, lo que implica que el educador se muestre disponible, empático y previsible. Asimismo, la seguridad afectiva no es solo ausencia de peligro; es la certeza de que las emociones intensas que emergen durante el juego serán acompañadas y contenidas. Así, el niño puede permitirse

experimentar situaciones de pérdida, persecución o caída, pues sabe que cuenta con un sostén confiable que lo ayuda a elaborar dichas experiencias sin quedar atrapado en la angustia.

Calmels (2014) subrayó que el juego corporal, al poner en escena emociones primarias, requiere de un contexto donde estas puedan ser reconocidas y legitimadas. Cuando los niños juegan a empujarse, rodar, chocar o balancearse, están explorando, además de habilidades motrices, vivencias afectivas profundas relacionadas con el control, la confianza y la dependencia. La seguridad afectiva otorgada por el adulto permite que el niño viva estas experiencias con intensidad, sin temor a hacerse daño ni a ser sancionado. En este sentido, los juegos de reaseguramiento actúan como un laboratorio emocional donde se ensayan y elaboran conflictos psíquicos básicos.

Bareiro (2017) enfatizó que la función del juego espontáneo es también comunicativa: a través de estas repeticiones intensas, los niños expresan necesidades emocionales y buscan validación. El adulto que comprende este lenguaje puede ofrecer una presencia que confirme al niño que su experiencia tiene sentido y valor. La seguridad afectiva no solo se construye a través de la organización del espacio físico, sino también mediante la mirada, la escucha y la disponibilidad del educador, las cuales legitiman lo que el niño pone en juego.

Rodríguez Ribas (2012) agregó que el acompañamiento en los juegos de reaseguramiento no consiste en interrumpirlos ni en evitarlos, sino en permitir que se desplieguen con naturalidad, e intervenir únicamente para garantizar que la experiencia no se transforme en un riesgo físico o emocional desbordante. Por tanto, la seguridad afectiva se asocia con la capacidad del adulto de contener sin invadir y respetar el tiempo y la intensidad que cada niño necesita para repetir estas escenas hasta elaborarlas.

2.5. Observación del juego libre: comunicación y disponibilidad intelectual

La observación del juego libre constituye una herramienta pedagógica y psicopedagógica de enorme valor, pues permite al docente acceder a las formas de comunicación simbólica y emocional que los niños despliegan mientras juegan. Al respecto, Arnaiz Sánchez (2000) señaló que observar no equivale a vigilar, sino a atender de manera consciente los gestos, roles y secuencias que los niños repiten en su actividad lúdica. A través de esta observación,

el docente no solo obtiene información sobre el nivel de desarrollo cognitivo y motriz, sino también sobre las necesidades afectivas y sociales que el niño expresa de manera implícita. En consecuencia, la actitud de observación implica un doble movimiento: mantener la distancia necesaria para no interrumpir el juego y sostener una presencia atenta que legitime la actividad infantil (Kliass, 2023).

Aucouturier (2018) subrayó que cada acción motriz del niño contiene una significación profunda, ya que el cuerpo es el primer vehículo de expresión. Según el autor, la observación del juego espontáneo permite identificar cómo los niños transforman sus angustias en experiencias jugables y, posteriormente, en representaciones simbólicas. El adulto que observa sin invadir se convierte en testigo privilegiado de esta transición, porque puede reconocer los momentos en los que el niño se reasegura, repite secuencias de caída o persecución, o avanza hacia el plano del relato y la simbolización. Esta mirada atenta se traduce en la disponibilidad intelectual: el docente interpreta lo que sucede sin apresurarse a intervenir y confía en la capacidad del niño para autorregularse y elaborar sus emociones a través del juego (Delgado Linares, 2023).

Winnicott (1997) afirmó que el juego se desarrolla en un espacio intermedio de experiencia, entre la realidad interna del niño y el mundo externo. Observar el juego significa acceder a ese espacio transicional donde el niño revela aspectos de su mundo interno. El docente que se dispone a observar con sensibilidad no solo recoge datos, sino que establece un vínculo comunicativo silencioso, en el cual su presencia validante permite que el niño se sienta comprendido. Ante ello, Winnicott explicó que esta actitud de disponibilidad intelectual del adulto es la que habilita al niño a desplegar su creatividad de manera confiada.

Calmels (2014) planteó que el juego corporal constituye un lenguaje en sí mismo; por ello, la observación debe ser entendida como un acto de escucha del cuerpo en acción. Los desplazamientos, las repeticiones de movimientos, los contactos corporales o las dramatizaciones no son aleatorios, son portadores de significados emocionales y simbólicos. Observarlos con detenimiento permite al docente comprender las dinámicas de cada niño y del grupo en su conjunto, lo cual implica un esfuerzo consciente por interpretar más allá de lo evidente, para así reconocer que el juego es una forma de pensamiento y comunicación que antecede al lenguaje verbal.

Bareiro (2017) resaltó que la observación del juego espontáneo no debe limitarse a registrar lo que los niños hacen, sino que debe estar guiada por la pregunta acerca de lo que los niños quieren decir con su juego. El educador que observa con esta disposición se convierte en interlocutor implícito, ya que reconoce el juego como medio de expresión y comunicación. Esta perspectiva transforma la observación en un acto de respeto por el lenguaje propio de la infancia y en un recurso para comprender las necesidades y procesos emocionales de los niños.

Rodríguez Ribas (2012) agregó que la observación cuidadosa permite identificar los tiempos singulares de cada niño y respetar su ritmo de acceso al juego simbólico. Algunos requieren más tiempo en actividades de exploración motriz, mientras que otros avanzan rápidamente hacia la dramatización. La disponibilidad intelectual del docente consiste en reconocer y aceptar estas diferencias, y evitar comparaciones o presiones que puedan obstaculizar la experiencia creativa. La observación, en este sentido, es una práctica inclusiva que legitima la diversidad de ritmos y estilos de juego.

Gruss y Rosemberg (2010) destacaron que el niño crea cuando se siente libre. Esa libertad puede observarse en la manera en que manipula los materiales, inventa roles o establece reglas de juego con sus compañeros. El docente que observa con apertura puede descubrir las semillas de la creatividad en acciones aparentemente simples, como transformar un bloque en un automóvil o asignar nuevos significados a objetos cotidianos. Estas observaciones permiten reconocer no solo la capacidad de invención del niño; sino también, el modo en que comunica su mundo interno y su comprensión de la realidad.

CAPÍTULO III:

JUEGO LIBRE Y CREATIVIDAD: INDICADORES, TRAYECTORIAS Y PROPUESTA PEDAGÓGICA

3.1. Creatividad en la infancia: rasgos operativos observables

La creatividad en la infancia se manifiesta como un proceso vital y cotidiano, no como una capacidad reservada a unos pocos niños excepcionales. Es una disposición inherente al desarrollo humano que aparece desde los primeros contactos del niño con el mundo y se expresa en su capacidad para transformar la realidad a través del juego (Madi, 2012). Al respecto, Gruss y Rosemberg (2010) explicaron que la creatividad infantil se revela cuando los niños reinterpretan los objetos y les atribuyen nuevas funciones. Así, una caja puede convertirse en una casa, un bloque en un teléfono o un palo en una espada. Acciones que a menudo son vistas como simples fantasías, en realidad, constituyen indicadores concretos de pensamiento divergente, ya que demuestran la habilidad de trascender los usos convencionales para generar significados alternativos.

Winnicott (1997) sostuvo que el juego es la forma más pura de creatividad, porque el niño habita un espacio transicional que se ubica entre la realidad interna y el mundo externo. Este espacio, según el autor, permite observar rasgos específicos de la capacidad creadora, tal como la simbolización. Cada vez que un niño utiliza un objeto o una acción para representar algo ausente (alimentar una muñeca como si fuera un bebé real, simular un viaje en un autobús imaginario o transformar una mesa en una montaña), evidencia un rasgo observable de creatividad: se trata de la capacidad de otorgar significados nuevos y personales a lo que le rodea, y construir un puente entre lo real y lo imaginado.

La práctica psicomotriz descrita por Aucouturier (2018) ofrece múltiples ejemplos de cómo la creatividad emerge a partir de la transformación de la acción corporal en representación simbólica. En este proceso, los niños no se limitan a correr, saltar o trepar, sino que progresivamente convierten estas acciones en narraciones, dramatizaciones o dibujos. Un niño que, tras una serie de movimientos de persecución, relata que estaba escapando de un monstruo muestra un rasgo observable de creatividad: la capacidad de narrar a partir de la acción motriz. Este tránsito del movimiento al relato constituye un claro indicador de la potencia creadora de la infancia (Ortiz Ocaña, 2021).

Calmels (2014) añadió que la creatividad puede identificarse también en la originalidad de las combinaciones que los niños realizan con su cuerpo y los materiales. No se trata solo de repetir patrones motrices, sino de inventar secuencias nuevas, explorar variaciones y otorgarles significados inéditos. Por tanto, un niño que mezcla saltos, giros y caídas de una manera singular, o que construye escenarios imaginarios con bloques y telas, muestra indicadores de un pensamiento flexible y abierto a la innovación. En este sentido, la creatividad no aparece como un producto acabado, sino como un proceso continuo de invención y variación.

Desde una mirada evolutiva, Wallon (1995) afirmó que la emoción es la fuerza motriz del desarrollo infantil y, al mismo tiempo, un componente esencial de la creatividad. Un rasgo observable en la infancia es la intensidad emocional que acompaña al juego inventivo y que puede ser visible en la risa, el entusiasmo, la sorpresa, la dramatización exagerada o incluso en la repetición insistente de ciertas escenas. Estas expresiones emocionales no son simples descargas: son la manera en que el niño integra emoción y pensamiento en la construcción de nuevas realidades.

3.2. Símbolo, objeto y “hacer que esto haga de aquello”

La creatividad infantil encuentra en el uso del símbolo uno de sus principales modos de expresión. En la primera infancia, los niños comienzan a comprender que los objetos no solo cumplen funciones prácticas, sino que pueden representar otras realidades ausentes. Winnicott (1997) introdujo el concepto de objeto transicional para referirse a aquellos elementos (como una manta, un muñeco o un peluche) que ayudan al niño a transitar entre la seguridad de la presencia materna y la autonomía progresiva. Estos objetos se convierten en puentes simbólicos, cargados de significados emocionales, que permiten sostener la creatividad y el juego. El niño que acaricia una manta como si fuera el abrazo de la madre o que proyecta en un muñeco sus afectos y temores transforma la realidad concreta en un espacio simbólico (Hernández y Sánchez, 2002).

El acto de “hacer que esto haga de aquello”, como lo expresaron Gruss y Rosemberg (2010), constituye la esencia de la función simbólica, que se trata de la capacidad del niño para convertir un objeto cotidiano en algo completamente distinto: una caja en un coche, una piedra en un animal o una escoba en un caballo. Este proceso no es un simple engaño, es una manifestación clara de pensamiento divergente y de construcción creativa. A través

de este mecanismo, los niños ejercitan su imaginación, exploran alternativas y experimentan con nuevas formas de comprender el mundo. El símbolo, por tanto, se convierte en la herramienta fundamental para transformar lo real en un espacio de juego y de invención.

Aucouturier (2018) señaló que el símbolo emerge a partir de la acción corporal y motriz, es decir, cuando un niño corre como si huyera de un monstruo, se deja caer para simbolizar la derrota o trepa para imaginarse conquistando una montaña, despliega su capacidad de representar. En sus palabras, el placer de la acción constituye la raíz de la simbolización, pues, a partir de la experiencia corporal, los niños generan relatos y escenarios de ficción. De este modo, el símbolo no se impone desde fuera, sino que nace del movimiento mismo, del cuerpo en acción que se proyecta en el imaginario.

Calmels (2014) insistió en que el juego corporal es la primera forma de pensamiento, dado que, a través de él, los niños aprenden a otorgar nuevos sentidos a los objetos. Una tela no es solo una superficie, sino que puede convertirse en la capa de superhéroe, en un río que cruzar o en el techo de una cabaña. El “hacer que esto haga de aquello” constituye un indicador observable de la creatividad, porque implica no conformarse con los significados establecidos, sino inventar nuevos usos y nuevas realidades, lo que para el adulto puede ser un objeto inerte, para el niño es una fuente inagotable de posibilidades (Blanch y Guibourg, 2016).

3.3. De lo sensoriomotor a lo simbólico y lo plástico

El desarrollo de la creatividad en la infancia sigue un recorrido que comienza en la acción sensoriomotriz, avanza hacia la representación simbólica y se proyecta en producciones plásticas más elaboradas. Este tránsito no ocurre de manera lineal ni uniforme, sino como un proceso dinámico donde el juego libre se convierte en el hilo conductor. Piaget (2019) sostuvo que, durante los primeros años, el niño conoce el mundo a través de la acción y la manipulación directa de los objetos. En esta etapa, la exploración motriz y sensorial constituye la base sobre la cual se construyen las representaciones posteriores, cada movimiento, cada repetición y cada ensayo con el cuerpo y los materiales representan un ejercicio fundamental para el desarrollo posterior de la función simbólica.

Aucouturier (2018) explicó que, en la práctica psicomotriz, el placer de la acción es el punto de partida del desarrollo creador. Al rodar, trepar, correr o balancearse, los niños

elaboran emociones, superan temores y construyen confianza en sus capacidades. Estos movimientos, que pueden parecer simples juegos corporales, son en realidad la matriz desde donde emergen los relatos simbólicos. Además, subrayó que el paso del gesto a la representación se produce cuando la acción motriz se transforma en narración o dramatización. De esta forma, se muestra que la creatividad se despliega en la capacidad de convertir experiencias vividas en producciones simbólicas compartidas (Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina, 2011).

Calmels (2014) coincidió en que el cuerpo es el primer escenario del pensamiento infantil e indicó que el juego corporal no se limita a ejercitar músculos, sino que constituye la antesala de la simbolización. Los movimientos repetidos, los desplazamientos y las interacciones con objetos sencillos abren el camino a la invención de roles, a la dramatización de situaciones y a la construcción de mundos imaginarios. Este pasaje del cuerpo a la representación muestra cómo la acción sensoriomotriz se transforma en símbolo y cómo la creatividad se expresa inicialmente en el cuerpo para luego proyectarse en producciones narrativas y artísticas.

Por su parte, Winnicott (1997) señaló que el juego constituye un espacio intermedio donde el niño experimenta su capacidad para crear realidades nuevas. En este contexto, los objetos transicionales permiten que lo sensorial se convierta en símbolo: una manta acariciada, un muñeco abrazado o un bloque transformado en personaje. Estos objetos condensan la transición entre la vivencia corporal y la representación, y funcionan como puentes que sostienen la creatividad. Además, la disponibilidad del adulto, al legitimar el uso libre de estos objetos, facilita que el niño explore la simbolización y, con ello, la posibilidad de expresarse creativamente en múltiples lenguajes (Lozano Serrano y Megías Tortosa, 2024).

3.4. Secuencias didácticas para sectores que promueven la creatividad

El diseño de secuencias didácticas para el trabajo en sectores constituye una estrategia pedagógica clave para favorecer la creatividad infantil, no se trata de imponer actividades rígidas o predeterminadas, sino de estructurar experiencias que permitan a los niños desplegar su iniciativa, transformar materiales y generar significados personales. Arnaiz Sánchez (2000) señaló que toda propuesta didáctica en educación inicial debe equilibrar estructura y libertad: ofrecer un marco organizado que dé seguridad, pero permitir que el

niño sea quien decida qué explorar, cómo hacerlo y con qué intensidad. Las secuencias para los sectores deben plantearse como itinerarios flexibles que acompañen al niño en el tránsito de la exploración sensoriomotriz al juego simbólico y a la producción plástica.

En la práctica psicomotriz, Aucouturier (2018) describió que las secuencias deben respetar tres momentos fundamentales: el inicio de acogida, donde los niños reconocen el espacio y los materiales; el tiempo central de juego libre, en el que experimentan con el movimiento, la dramatización y la simbolización; y el cierre representativo, donde pueden narrar, dibujar o construir lo vivido. Adaptar esta lógica a los sectores supone organizar propuestas donde los niños inicien con un momento de descubrimiento del ambiente y los materiales, para que luego desarrollen un tiempo prolongado de juego espontáneo y, finalmente, tengan la oportunidad de compartir sus producciones simbólicas con el grupo.

Calmels (2014) enfatizó que estas secuencias deben considerar la legitimidad del juego corporal como punto de partida, esto significa permitir que los niños usen el cuerpo y los objetos de múltiples maneras, sin restringirlos a un único sentido. Es decir, una tela puede ser un disfraz, una cuerda puede transformarse en frontera o en camino, y un bloque puede funcionar como micrófono. Incluir en las secuencias oportunidades para la invención y la improvisación es lo que hace posible que la creatividad se desarrolle, de ahí que el docente no deba anticipar un único resultado, sino valorar el proceso y la diversidad de soluciones que los niños construyen.

Winnicott (1997) subrayó que toda secuencia pedagógica que busque promover la creatividad debe garantizar un ambiente facilitador, es decir, un clima de seguridad emocional en el que los niños se sientan libres de experimentar sin miedo al error ni a la crítica. Esto implica que las propuestas didácticas para los sectores deben prever tiempos suficientes, rituales de inicio y cierre que aporten confianza, y una disposición del docente que valide lo que los niños inventan. Por tanto, el educador más que dirigir, acompaña y asegura que el espacio se mantenga como un terreno fértil para la exploración simbólica (Venegas Rubiales et al., 2018).

3.5. Evaluación formativa de la creatividad en juego libre

La evaluación de la creatividad en la educación inicial supone un reto particular porque se trata de un proceso dinámico, subjetivo y singular en cada niño, que no puede reducirse a la

aplicación de pruebas estandarizadas ni a la búsqueda de productos finales, sino que debe plantearse desde una perspectiva formativa, centrada en los procesos que los niños despliegan en el juego libre. Arnaiz Sánchez (2000) sostuvo que, en estas edades, la evaluación tiene como objetivo acompañar y comprender el desarrollo infantil más que medirlo o calificarlo. Desde esta visión, la creatividad no se entiende como un atributo fijo, sino como un conjunto de manifestaciones observables que se despliegan en la interacción con los materiales, con el cuerpo y con los compañeros. Entonces, evaluar formativamente significa reconocer los avances, las estrategias y las formas personales de simbolizar y crear, a fin de valorar la diversidad de expresiones que surgen en cada experiencia lúdica.

Aucouturier (2018) explicó que la creatividad, en el marco de la práctica psicomotriz, se hace visible en el paso de la acción corporal a la simbolización. Este tránsito constituye un aspecto clave de la evaluación formativa, ya que el docente puede identificar en qué medida el niño transforma un movimiento espontáneo en relato, dramatización o producción plástica. El registro de estos procesos permite comprender cómo la creatividad emerge del placer de la acción y se convierte en una experiencia significativa. Así, evaluar implica observar con detenimiento cómo el niño juega a caer, huir o perseguir, y cómo, posteriormente, narra estas vivencias o las representa en dibujos o construcciones. La mirada evaluativa no se centra en el producto, sino en el proceso de simbolización que revela la riqueza de la experiencia creadora.

Desde la perspectiva de Calmels (2014), la evaluación de la creatividad requiere atender la originalidad en el uso del cuerpo y de los objetos, pues los gestos inéditos, las combinaciones de movimientos, la invención de escenarios y la transformación de materiales cotidianos en recursos simbólicos son indicadores claros del pensamiento divergente. En ese sentido, la evaluación formativa debe apoyarse en la observación cualitativa y sistemática, mediante el reconocimiento la singularidad de cada producción lúdica. Para Winnicott (1997), la creatividad auténtica se expresa cuando el niño se siente seguro en un ambiente facilitador, lo que implica que la evaluación debe considerar también las condiciones emocionales en las que se desarrolla el juego.

Bareiro (2017) señaló que el juego libre no es solo una actividad individual: es un lenguaje de comunicación. Por ello, la evaluación de la creatividad debe atender a la capacidad de los niños para compartir y socializar sus producciones simbólicas. De esta

manera, un niño que narra lo que ha inventado, dramatiza una historia para sus compañeros o invita a otros a participar en su juego muestra rasgos de creatividad que van más allá de lo individual y se insertan en la dimensión colectiva.

Rodríguez Ribas (2012) añadió que esta evaluación debe ser flexible y respetar los ritmos singulares de cada niño: algunos se expresan con mayor facilidad a través del movimiento corporal, otros mediante la dramatización o la producción plástica. En suma, reconocer estas trayectorias diversas implica valorar la creatividad no como un estándar único, sino como un abanico de posibilidades que cada niño despliega a su manera.

CONCLUSIONES

1. El juego libre en sectores constituye una vía privilegiada para el desarrollo de la creatividad en la educación inicial, pues ofrece al niño un espacio seguro donde puede explorar, experimentar y resignificar los objetos a partir de su imaginación. No solo estimula la capacidad simbólica y el pensamiento divergente, sino que también favorece la autonomía y el protagonismo infantil, ya que permite que cada niño elija cómo interactuar con los materiales y con sus compañeros. Por tanto, integrar el juego libre en la rutina escolar es una práctica pedagógica que reconoce la importancia de la acción espontánea como base para el surgimiento de la creatividad y la construcción de significados propios.
2. La creatividad infantil se hace visible a través de indicadores observables como la simbolización, la invención de roles, la originalidad en el uso de materiales y la intensidad emocional que acompaña el juego, rasgos que no deben evaluarse desde parámetros rígidos, sino como expresiones singulares de cada niño en su interacción con el entorno y con los otros. De este modo, la observación atenta y respetuosa del docente permite comprender cómo cada niño construye realidades nuevas desde la acción lúdica. Esto muestra que la creatividad no es un atributo excepcional, sino una disposición natural que se despliega cuando existen condiciones de libertad y seguridad afectiva.
3. El rol del docente resulta decisivo en la promoción de la creatividad durante el juego libre, ya que su actitud de acompañamiento, respeto y escucha otorga legitimidad a la acción infantil. Más que dirigir, el adulto debe sostener la seguridad emocional, ofrecer un ambiente facilitador y validar el valor simbólico del juego, de manera que los niños se sientan autorizados a crear sin miedo al error o la sanción. De este modo, el educador que se dispone a observar, interpretar y acompañar, sin invadir ni condicionar, se convierte en mediador de un proceso creativo que florece gracias a la confianza, la autonomía y el reconocimiento.

4. La evaluación de la creatividad en el contexto del juego libre debe entenderse como un proceso formativo, orientado a reconocer trayectorias y no a imponer resultados uniformes. Por tanto, observar cómo un niño transforma una acción corporal en relato, cómo resignifica los objetos o cómo comparte con otros sus invenciones permite valorar la riqueza del proceso creador. Con esta mirada formativa, se respeta la diversidad de ritmos y estilos de juego, porque se entiende que cada niño manifiesta su creatividad de manera única. Así, la evaluación se convierte en una práctica pedagógica que acompaña, legitima y fortalece la capacidad creadora de los niños, y que promueve su desarrollo integral en un marco de libertad y seguridad afectiva.

REFERENCIAS

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). La Práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (0), 5-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3750288>
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar: Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. (1ª ed.). Graó.
- Bareiro, J. (2017). Dos interpretaciones sobre el jugar y el juego de Freud a Winnicott: ¿ruptura o continuidad? *Revista Ludicamente*, 6(12). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6126310>
- Blanch, S. y Guibourg, I. (2016). El juego: herramienta de desarrollo y aprendizaje. En M. Edo, S. Blanch y M. A. Rosera (Coords.), *El juego en la primera infancia*. Octaedro Recursos.
- Calmels, D. (2014). *El juego corporal*. Paidós.
- Delgado Linares, I. (2023). *El juego infantil y su metodología*. (2ª ed.). Ediciones Paraninfo.
- Freud, S. (2020). *Más allá del principio del placer*. Editorial Akal.
- Fyffe, L. y Lewis, A. (2024). Does Play-Based Learning Support Children's Everyday Resiliency? A Cross-Case Analysis of Parents' and Kindergarten Teachers' Perceptions of Play-Based Learning as a Precedent to Young Children's Coping During the Pandemic-Affected 2020–2021 School Year. *Children*, 11(11), 1378. <https://doi.org/10.3390/children11111378>
- Gruss, L. y Rosemberg, F. (2010). *Los niños y el juego*. Ediciones Continente.
- Haile, T. S. y Ghirmai, D. J. (2024). Play-based learning: Conceptualization, benefits, and challenges of its implementation. *European Scientific Journal*, 20(16), 30. <https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n16p30>
- Hernández Bolver, M. y Sánchez Méndez, M. (2002). *Arte, infancia y creatividad*. Universidad Complutense, Servicio de Publicaciones.
- Justo Martínez, E. (2014). *Desarrollo psicomotor en Educación Infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Editorial Universidad de Almería.
- Klein, M. (1987). *El psicoanálisis de niños*. Paidós. <https://psicovalero.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/klein-melanie-psicoanalisis-de-nic3b1os.pdf>

- Kliass, S. (2023). *El arte de dar libertad: Cómo acompañar el juego y el movimiento de los niños*. (3ª ed.). Img Ediciones.
- Le Courtois, S., Ezeugwu, C. R., Fajardo-Tovar, D. D., Nowack, S. K., Okullo, D. O., Bayley, S., Baker, S. y Ramchandani, P. (2024). Learning through play in Global Majority countries: Reflections from the PEDAL centre on understanding and adapting the concept in four different contexts. *International Journal of Play*, 13(3), 228-253. <https://doi.org/10.1080/21594937.2024.2388952>
- Lozano Serrano, L. y Megías Tortosa, A. (2024). *El juego infantil y su metodología - Novedad 2024*. Editorial Editex.
- Madi, I. (2012). *La Creatividad y el Niño*. Palibrio.
- McVay, S., Lydiatt, H., Ryalls, B. y Kelly-Vance, L. (2025). Pretend play as a pathway to creativity: A review of the evidence. *Journal of Arts and Humanities*, 14(3), 62-78. <https://theartsjournal.org/index.php/site/article/view/2575/1108>
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. INDE Publicaciones.
- Ortega Rojas, D. J. y Peralta Paz, J. C. (2025). Impacto del juego libre en el desarrollo de la creatividad en niños de educación inicial. *Revista de Estudios Generales*, 4(3), 1178-1193. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.219>
- Ortiz Ocaña, A. L. (2021). *Educación Infantil: Pensamiento, Inteligencia, Creatividad, Competencias, Valores y Actitudes Intelectuales*. Ediciones Litoral.
- Piaget, J. (2019). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Porstein, A. M. (2020). Modos de creatividad en la expresividad lúdica. La corporeidad del docente y del niño. En D. R. Azzerboni (Comp.), *La creatividad en las escuelas infantiles. Propuestas didácticas desde las ciencias, las artes y la expresividad lúdica* (pp. 111-122). Ediciones Novedades Educativas.
- Rehbein De Acevedo, A. (2014). *La buena crianza*. Penguin Random House Grupo Editorial Colombia.
- Rodríguez Ribas, C. (2012). El regreso a la “actividad motriz espontánea”. *Entre líneas: revista especializada en psicomotricidad*, (32), 9-12. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2013_32_9-12.pdf
- Ruiz de Velasco Gálvez, Á. y Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Editorial Graó.
- Sitorus, R. W., Siregar, K. P. y Sari, R. I. (2025). The role of play-based learning in early childhood development. *Educia Journal*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.71435/610424>
- Vázquez, N. y Visconti, A. (2018). Ponerle el cuerpo al juego. En S. Itkin y G. Ortega

(Coords.), *Experiencias y proyectos didácticos en nuevos escenarios. Concepciones y prácticas educativas en el Nivel Inicial y en la Formación Docente*. Novedades Educativas.

Venegas Rubiales, A., Venegas Rubiales, F. y García Ortega, M. del P. (2018). *El juego infantil y su metodología*. IC Editorial.

Wallon, H. (1995). *La evolución psicológica del niño*. Editorial Psique.
https://campus.ucsfvirtual.edu.ar/pluginfile.php/518773/mod_label/intro/la%20evolucion%20Psicologica-WALLON.pdf

Winnicott, D. W. (1997). *Realidad y juego*. Gedisa.