

ALGUNAS TEORIAS MODERNAS QUE EXPLICAN LA FUNCION DEL JUEGO

Mtro. Antonio Cabrera Angulo*

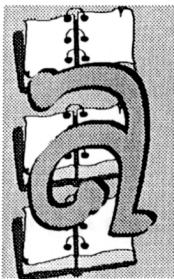
ABSTRACT

The theories described below attempt to explain and, in some cases, predict play behavior. they help define, what play is and what causes it. we have divided play theories into two groups:
a)classical theories, which originated in the nineteenth and early twentieth centuries, and.
b)modern theories, which were developed after 1920. the increased sophistication of the modern theories demosticates the progress that has been made in understanding the phenomenon of play.

RESUMEN

Las teorías descritas más abajo intentan dar una explicación y, de alguna forma, predecir la conducta del juego. Ello nos ayuda a definir qué es el juego y qué lo causa. Nosotros dividimos las teorías del juego en dos grupos:

- a) Teorías clásicas, que se originaron en el siglo diecinueve y a inicios del siglo veinte y,
- b) Teorías modernas que fueron desarrolladas después de 1920. La creciente sofisticación de las teorías modernas demuestran el progreso que se ha logrado en el entendimiento del fenómeno del juego.



l incursionar en el mundo del juego encontramos que existe una variada y en ocasiones compleja definición general de la conducta de juego, que trae aparejado un gran desacuerdo respecto a su naturaleza y función. Es así que, el foco de atención, se ha centrado en cuatro funciones del juego:

1. Las intrapersonales (deseo de funcionar en una situación social, dominio de situaciones, exploración, desarrollo de la comprensión de las funciones de la mente, el cuerpo y el mundo, así como del desarrollo cognoscitivo, el dominio de conflictos y la satisfacción de deseos).
2. Las biológicas (aprender habilidades básicas, relajarse, liberar energía excesiva, estimulación cinestética, ejercicios).
3. Interpersonales (desarrollo de habilidades sociales, separación-individuación).
4. Socioculturales (imitar papeles deseados [de adultos])

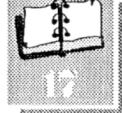
Con el desarrollo de este apartado se pretende ofrecer un panorama general de algunas de estas aproximaciones teóricas e investigativas, con el interés de incentivar al futuro lector en el amplio y profundo fenómeno del juego.

Teoría Psicoanalítica

Para Sigmund Freud (1973a), el juego tiene un papel muy importante en

el desarrollo emocional del niño. De acuerdo con Freud (1973b), el juego puede tener un efecto catártico, lo que permite que el niño exteriorice sentimientos negativos asociados a eventos traumáticos. Así, el juego permite «suspender» la realidad y hacer un intercambio de roles, es decir pasando de una posición de receptor pasivo de su desagradable experiencia, al manejo simbólico de la misma a través del juego. El juego compulsivo es otro mecanismo por medio del cual el niño desecha eventos no gratos de su vida social o emocional. Por ello es común observar la repetición de la mala experiencia durante sus juegos, fragmentando las experiencias que tuvo en pequeñas partes de forma que él las pueda manejar. De esta manera se ha podido observar que el niño poco a poco asimila sus experiencias negativas.

Otros psicoanalistas como; (Neubauer, 1987; Moran, 1987; Arlow, 1987; Auerhahn y Laub, 1987; Cohen, D. 1987; Eifermann, 1987; Gavshon, 1987; Loewald, 1987; Ostow, 1987; Solnit, 1987; en: Leiberman de Bleichmar, C., 1987), le asignan al juego varios componentes básicos como acto que expresa deseos y fantasías conscientes e inconscientes; como una actitud física que los transforma en acciones observables; que requiere de un reconocimiento de que lo que se actúa en el juego no es necesariamente real, vale decir que lleva un significado simbólico por cercano que pueda ser la realidad. Que si bien el juego responde al principio del placer, sirve también como un modo experimental de acercarse al principio de realidad en los



niños. Así mismo se señala y se sugiere que es muy importante que los padres tengan una buena disposición para aceptar los juegos que expresan fantasías, siendo su actitud de crucial importancia para facilitar o impedir la armonía entre las nacientes estructuras psíquicas, antes de que se establezca la barrera de la represión.

Tambien es muy importante que los padres demuestren diversión y placer en la interacción, dado que son los mediadores del juego de los niños, y a la vez proveen límites que ayudan al desarrollo de sus capacidades adaptativas.

Otro trabajo (Eifermann, R. 1987), ha examinado las características del juego con reglas en el tratamiento analítico, tratando de distinguir cómo sus características y el marco de referencia a reglas fijas, sirven para expresar los conflictos, fantasías y manifestaciones creativas del niño. Además, se señala que los juegos con reglas guardan cierta semejanza con los cuentos de hadas y los mitos, que han pasado de generación a generación, de grupo a grupo y de grupo a individuo. También se ha observado que el juego con reglas sirve a los niños mayores para ocultar sus conflictos y ansiedades.

El Juego y el Contexto en la Teoría de la Comunicación

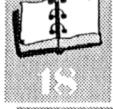
Uno de los representantes más importantes de esta teoría lo es sin duda Gregory Batenson, (1955) para quien el juego es paradójico¹. En éste las acciones realizadas durante el juego no poseen el

mismo significado que durante la vida real. Es así que antes de que los niños se involucren en sus juegos deben "fabricar" o contextualizar el juego para dejar saber a los participantes que conductas se esperan y que el juego no es real. Esto por lo regular va acompañado de risas y sonrisas. Si ésta medida para el juego no ha sido establecida, los otros niños pueden interpretar como conductas reales y responderán conforme a ellas. Aparte, cuando los niños juegan aprenden a operar simultáneamente a dos niveles. Según Batenson estos dos niveles son:

- a) En un nivel, en sus pretendidas conductas ellos abstraen el sentido de los objetos y acciones y se enfocan a los significados de «hacer-creer».
- b) Al mismo tiempo que vigilan sus propias identidades, vigilan las verdaderas identidades de los otros jugadores y el significado en la vida real de los objetos y acciones usadas en el juego. (Batenson, 1955:39-51)

La teoría de Batenson ha estimulado el interés en los aspectos comunicativos del juego, llegando a preocuparse por examinar los mensajes que los niños usan para establecer, mantener, terminar y volver a reintegrar episodios de juego: ello ha permitido descubrir por qué los niños vuelven hacia atrás y hacia adelante entre sus papeles pretendidos y su verdadera identidad mientras se involucran en juegos sociodramáticos.

Cuando los problemas surgen durante el juego de «hacer-creer» los niños rompen lo inventado y reasumen su identidad real para resolver las dificultades que en ese momento los hace «volver a la realidad». Batenson sostiene que el juego no ocurre en vacío.



Los textos del juego, las actividades lúdicas por ellas mismas, son siempre afectadas por los contextos y lo que está rodeando al niño donde ocurre el juego.

Desarrollo Social a Través del Juego: una perspectiva neoconductista

Durante la infancia los padres somos los primeros agentes de socialización. A medida que los niños crecen los amiguitos comienzan a tener una gran participación en el proceso de aprendizaje social. Más adelante, cuando se incorporan a la escuela, los maestros vienen a ser otra importante influencia. A continuación examinaremos desde la perspectiva neoconductista cómo cada grupo al que se van confrontando los niños, usa el proceso de reforzamiento, moldeamiento e instrucción para influenciar el juego.

Como padres, afectamos directamente el juego al enseñar a los niños habilidades sociales necesarias para jugar con otros niños. Las investigaciones que se han realizado al respecto, por ejemplo las de Radke-Yarrow, M. et. al. (1983), muestran que los padres enseñan modelos de refuerzo, instrucción e inducción para promover el desarrollo del compartir, cooperar, ayudar, y otras formas de comportamiento altruista. Se ha encontrado que dichas habilidades ayudan a los niños a convertirse en «buenos compañeros» además de incrementar en ellos las oportunidades de comprometerse con éxito en juegos sociodramáticos u otras for-

mas de juego grupal. De esta forma los padres tienen influencia directa para alejar ciertos tipos de juegos; muchos de estos incentivos ocurren en los juegos de padres-hijos.

Otro aspecto sobresaliente es el contexto social, ya que constituye una influencia importante en los juegos de los niños. Los niños - puntuizan los teóricos neoconductistas- aprenden actitudes y capacidades requeridas para el juego a través de sus padres, hermanos o de otros niños, quienes asimismo pueden desalentar estos otros juegos. Al mismo tiempo, el juego actúa como un importante contexto en el cual el niño adquiere competencia y conocimientos sociales. Ambos puntos son importantes, por ello nos adentraremos en los dos aspectos de esta relación. Iniciaremos por reflexionar sobre cómo el entorno social afecta el juego y trataremos de explicar cómo en esta postura teórica los roles del juego se conciben como facilitadores del desarrollo social.

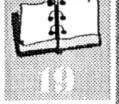
Desde esta perspectiva analítica, las influencias sociales se dan a través de tres procesos básicos:

- a) reforzamiento
- b) moldeamiento
- c) instrucción

Desagregaremos cada uno de ellos para comprender cómo son utilizados en la práctica por maestros, padres o compañeros del niño, para incidir en sus juegos.

a) Reforzamiento:

Neoconductistas como B.F. Skinner (1974), demostraron que el comportamiento es a menudo influenciado por hechos subsecuentes, es decir que si una conducta es seguida por una



consecuencia placentera existe una alta probabilidad de que esa conducta se vuelva a repetir. Tales consecuencias son conocidas en esta postura como reforzamiento positivo. Conductas que han sido seguidas por consecuencias negativas (castigo) son menos probables que vuelvan a presentarse.

Los refuerzos según su origen se clasifican en primarios y secundarios. Los refuerzos primarios están relacionados directamente con necesidades biológicas y son reforzados inherentemente, ejemplos de ello lo son la comida, el agua, la actividad sexual, el dormir, etc. Los refuerzos secundarios son inicialmente estímulos neutrales que adquieren calidad de reforzamiento por medio de repetidas asociaciones con los refuerzos primarios. Así, reproches verbales tales como «deja ahí, no toques», «no», rápidamente adquieren fuerza punitiva porque momentos después van seguidos de hechos dolorosos como puede ser un golpe o incluso una paliza.

Las interacciones sociales que han adquirido refuerzos secundarios fuertes son conocidos como refuerzos sociales. Estos refuerzos sociales positivos incluyen: atención, aprobación y afecto. Estos reforzadores son los medios a través de los cuales los maestros, padres y compañeros emplean (en la mayoría de los casos inconscientemente) como influencia primordial en el comportamiento social de los menores. Un ejemplo sería, para este último caso, que la maestra le dice al niño - poniendo atención a su trabajo - «muy bien» al terminar la tarea asignada, además de darle una palmada cariñosa en la espalda.

Así la atención pronto llega a adquirir intensidad reforzante propia, incluso en algunas ocasiones con consecuencias imprevistas. Es decir, si el maestro o padre de un menor siempre le llaman la atención por agredir en el juego, pueden ellos inadvertidamente estar reforzando la agresión poniendo atención a ello. En ocasiones es más efectivo ignorar el mal comportamiento o la conducta indeseable y dirigir la actividad hacia otro rumbo. Esta falta de atención probablemente causará que la conducta negativa tienda a disminuir hasta desaparecer, siempre y cuando no se refuerce con atención (proceso llamado de extinción). Los maestros o padres pueden ayudar en este proceso poniendo más atención cuando el niño muestre conductas deseables durante el juego y asociar tales conductas con expresiones de aprobación y afecto.

Por otra parte el castigo -se piensa- puede suprimir la conducta, o por lo menos ser un medio de controlar la conducta indeseable de los niños. La verdad es que si los niños son castigados y no se enseñan los medios para evitar el castigo, lo más probable es que se incremente la conducta o conductas indeseables tan pronto el castigo sea retirado. Por lo tanto, cuando un niño es castigado en la escuela por arrojar al suelo los materiales que se le han proporcionado pero no se le explica el por qué no debe hacerlo, el comportamiento indeseable reaparecerá porque es la única conducta que el niño conoce.

b) Moldeamiento e imitación:

Maestros, padres y compañeros, influyen significativamente en el aprendizaje social del niño actuando como modelos, mostrando conductas

variadas que los niños tienden a imitar. Por ello, esta postura afirma que a través de la imitación social, los niños aprenden muchas conductas nuevas, incluyendo el juego.

Los niños por supuesto no imitan cualquier conducta que observan. Bandura (1977), ha desarrollado la teoría que explica cuándo un niño imitará determinados modelos y la forma en la cuál la conducta será imitada. Cuatro componentes hay para Bandura en este proceso:

- 1) Atención.- estímulo que causa en el niño darse cuenta de su conducta y habilidad para percibir la acción
- 2) Retención.- la habilidad del niño para interpretar el comportamiento en términos de estructuras cognoscitivas.
- 3) Reproducción motora.- la habilidad física del niño para reproducir la conducta.
- 4) Motivación.- el reforzamiento que el niño recibe por imitar la conducta. (Bandura, 1977:105)

Bajo estos indicadores pudieramos tomar como ejemplo a un pequeño viendo acomodar los materiales de trabajo a la maestra. Si la conducta de la maestra capta la atención del niño y si ha sido previamente recompensado por imitar a su maestra, él puede tratar de reproducir lo que ve. Sin embargo, el menor probablemente desempeñará solamente un tosco acercamiento de esa actividad. Sus habilidades de observación son limitadas, provocando que pierda muchos detalles importantes. El niño no posee muchos de los conceptos necesarios para interpretar algunos aspectos de ordenación, secuencias, etc.,

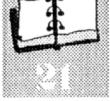
además de no poseer aún suficientes destrezas motoras para manejar con precaución los materiales.

Bandura (1977), ha encontrado en sus investigaciones algunas condiciones que alientan la imitación de los menores. Observando que los niños tienden a imitar por una parte modelos sociales que son poderosos y por otra a personas que tienen control sobre cosas que los niños desean. Otro factor lo constituye la calidez y afecto generado por el modelo. Así los niños tienden a imitar a los adultos que son atentos, respetuosos y sobretodo cariñosos.

c) Instrucción

Los adultos utilizan también la instrucción para enseñar a los niños conductas sociales. Les dan direcciones de cómo comportarse y explican el por qué determinadas conductas son permitidas y por qué otras no. Por ejemplo, si la profesora observa que un pequeño llora porque otro niño no le permite jugar con la pelota que éste está utilizando, la maestra podría instruir a los niños para que jueguen a la pelota avenándose uno a otro. De esta forma el docente directamente enseña conductas sobre el compartir y cooperar. Un aspecto importante de nuestro ejemplo es que no tuvo que darles a los niños ninguna explicación de cual conducta es preferible.

Otra forma de instrucción, la cuál es referida como razonamiento o inducción, parece tener un papel relevante en la adquisición de conductas adecuadas y actitudes sociales. La inducción involucra apelar a los sentimientos positivos de los niños hacia



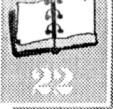
otras personas y explicando la razón especial del por que de los comportamientos deseables e indeseables.

Hoffman (1983), por su parte, sostiene que los maestros y padres inconscientemente adaptan sus explicaciones para hacerlos acordes a los niños en el desarrollo de sus habilidades sociales y cognoscitivas. Señala además que cuando tratan con un niño muy pequeño, los maestros y padres enfatizan las consecuencias directas de las acciones de los niños hacia otros. En el ejemplo arriba citado, la maestra, pienso, pudiera decir al niño que retiene la pelota: «si sólo tienes la pelota para tí, el otro niño no tendrá con qué jugar y entonces llorará». Para el caso de los niños mayores, este autor refiere haber encontrado que los maestros y padres enfocan la atención sobre lo psicológico, en vez de las consecuencias físicas de las acciones, tomando ventaja de la recién adquirida habilidad de asunción de perspectivas de los niños (tomar en cuenta el punto de vista de los otros). Sobre este punto opinamos que la maestra pudiera decir algo más o menos como «el otro niño llora porque no tiene con qué jugar. ¿te gustaría sentirte así?. Investigaciones como las de este autor, han demostrado que la inducción ayuda a los niños al desarrollo de la comprensión social, así como al conocimiento de normas sociales.

Desde otra perspectiva, para Copple, Siegel y Saunders (1979), un concepto útil, para caracterizar los métodos de instrucción, es la noción de «distanciamiento», el cual se refiere al

uso de preguntas, afirmaciones o cambios en el entorno que alienta a los niños a pensar. Estos estímulos de distanciamiento están dirigidos a separar al niño de la «realidad» concreta del aquí y el ahora. Un ejemplo sería: un maestro o padre puede pedir a un niño resolver un problema social, o planear a futuro un encuentro social, recordando hechos pasados, como «qué pasó en la visita al museo o en el supermercado; etc., la semana pasada». Estas estrategias de distanciamiento vitalizan y apoyan al niño en la habilidad para la resolución de problemas a través de la introducción de discrepancias entre el estado cognoscitivo actual del niño y el fin buscado. Los estímulos de distanciamiento, deben emplearse con el niño por el beneficio de su uso. La utilización de estas estrategias de distanciamiento y el juego de los niños ilustra como éstos pueden emplearse para ayudarles a resolver problemas de interacción durante el juego. Sabemos que existen diversas técnicas de instrucción, sin embargo no todas actúan con el mismo beneficio en el desarrollo del niño. La efectividad varía dependiendo del niño, de lo que se desea enseñar, del docente, etc.

A esta altura pudiera preguntársenos ¿cuándo es más efectiva la instrucción directa?, ¿cuándo el uso de la inducción o distanciamiento es el más apropiado según esta teoría?. Para dar respuesta a estas preguntas he tomado algunos ejemplos muy ilustrativos del programa de televisión: me refiero al proyecto de «Plaza Sésamo»; en dicho



programa se utilizaban precisamente los métodos instruccionales dirigidos al área del aprendizaje.

Cuando la meta era ayudar a los niños a dominar las materias académicas como las letras, palabras, números u otros temas específicos como formas, colores, etc., se seleccionaban escenas rápidas que se repetían con el material escogido. Lo que se hacia con esto era precisamente utilizar el método de instrucción directa.

Y, cuando la meta era ayudar a los niños a realizar o a decir las cosas de manera correcta ante una situación social, el mensaje de aprendizaje era presentado a través de los personajes de Plaza Sésamo (método indirecto). Es decir, que al mirar el niño tales dramatizaciones deduciera conductas y juicios apropiados e inapropiados - esto según el programa -; por ello se exhibía lo que le sucedía al «monstruo come galletas» respecto a ser tacán y no compartir.

Los maestros y padres -dicen los teóricos neoconductistas- pueden emplear estas estrategias cuando seleccionan métodos instruccionales para educar a los niños. Al utilizar los métodos indirectos, se logra trabajar mejor en el establecimiento de lecciones sociales, tales como enseñar al niño el valor de la cooperación o, por qué no es agradable molestar a otros niños. En contraste a ésto, puntualizan que la instrucción directa es más efectiva para ayudar a los niños a estudiar contenidos académicos. Los adultos aquí, pueden comentar a los niños acerca de las palabras y letras asociadas con las actividades diarias, (pronunciando o señalando las palabras o signos a un

niño mientras va por ejemplo al supermercado o a cualquier tienda) pidiéndole al niño repita lo antes señalado, tornándose el aprendizaje más espontáneo y natural.

Teorías Cognoscitivas

a) La teoría Psicogenética

Es básicamente bajo éstas teorías que desarrollamos nuestra investigación. En este apartado tocaremos someramente el tema del juego ya que posteriormente lo desarrollaremos con mayor amplitud y profundidad.

Jean Piaget en su obra: *La formación del símbolo en el niño* (1961), propuso una teoría detallada del desarrollo intelectual del niño. De acuerdo con este autor, el niño «pasa» a través de diferentes etapas cognoscitivas durante las cuales sus procesos de pensamiento llegan a desarrollarse hasta alcanzar el nivel propio de un adulto. Con relación al juego, el autor, observó que los niños se ven envueltos en el tipo de experiencia lúdica que corresponde con su nivel de desarrollo cognoscitivo. El señalaba que los niños menores de dos años de edad se ven envueltos sólo en juegos de práctica, (repetición de movimientos físicos), no siéndoles posible participar en juegos de simulación o dramatización, porque no tienen aún las habilidades cognoscitivas necesarias para las representaciones simbólicas. Desde ésta perspectiva, se plantea que el juego no hace más que reflejar fielmente el nivel de desarrollo cognoscitivo, así como su desenvolvimiento en el niño. Este autor estipuló que debe existir una adaptación², con el



fin de aprender a tomar parte del juego. Para que esta adaptación sea posible, se requiere un balance entre dos procesos complementarios: la asimilación (incorporación de nuevos objetos y experiencias dentro de esquemas³ existentes) y la acomodación (modificación de los esquemas existentes como resultado de nuevas experiencias).

Piaget consideró al juego como un estado de desequilibrio en el que la asimilación⁴ domina sobre la acomodación⁵, puesto que el juego no es adaptativo. El niño, decía el autor, no aprende nuevas habilidades cuando juega, ellos hacen prácticas y consolidan las habilidades recién adquiridas. A su vez, Piaget consideró esta práctica de consolidación como muy importante, porque sin ella muchas habilidades recién adquiridas se perderían rápidamente.

Otro concepto central en la teoría psicogenética lo constituye el de conservación, el cual se refiere al juicio que hace el pequeño hacia ciertas propiedades de los objetos, tales como que la cantidad y el número no cambian a pesar de que han padecido transformaciones (Por ejemplo: conservación de los líquidos, conservación de la masa, etc.) físicas o perceptuales. Piaget descubrió que la mayoría de los preescolares no son capaces de advertir la conservación. Reforzando lo anterior Rubin, Fein y Vandenberg (1983: 693-774), han expresado que el papel desempeñado en los juegos de «hacer-creer», envuelven dos operaciones cognoscitivas necesarias para la conservación:

- la descentración: se refiere, en el caso del juego a que el niño puede ser él mismo y a la vez asumir otro papel alternativamente.
- la reversibilidad; el menor sabe que puede cambiar su papel de juego a su identidad real en el momento que lo deseé.

Las investigaciones realizadas por estos autores, indican que haciendo al niño consciente de la reversibilidad inherente en los juegos de «hacer-creer», las transformaciones pueden ayudar a un mejor desarrollo de las habilidades de conservación en algunos niños.

b) La teoría histórico-Cultural

Por su parte, Lev Semiónovich Vygotski (analizado por Galifret-Granjon, 1991: 69-98), creyó que el juego tenía un rol más directo de lo que se pensaba en el desarrollo cognoscitivo. De acuerdo con Vygotski, los niños pequeños son incapaces de abstraer pensamientos porque para ellos significados y objetos están fundidos en uno sólo. Como resultado de ello, los niños pequeños no pueden pensar en un perro sin ver un perro real. Así, cuando los niños se comienzan a involucrar en un juego de «hacer-creer» y usan objetos (palos) para representar al objeto (caballo), el significado comienza a ser separado de los objetos, el palo sirve como un trampolín para separar el significado «caballo,» del caballo mismo. De ello se deriva que los niños pronto son capaces de pensar en significados independientemente de los objetos que representan. Los juegos simbólicos, por lo tanto, tienen un papel crucial en el desarrollo del pensamiento abstracto.

Otros teóricos cognoscitivos como Bruner (1967), enfatizan cómo el juego promueve la creatividad y flexibilidad, afirmando que en el juego los significados son más importantes que los fines. Puntualiza que cuando el niño juega no se preocupa por conseguir sus metas y por lo tanto, puede experimentar nuevas o inusuales combinaciones de comportamientos que nunca habrían intentado si estuvieran bajo la presión de alcanzar una meta.

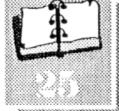
Una vez que estas nuevas combinaciones del comportamiento ocurren en el juego, los niños pueden usarlos para resolver problemas de la vida real. Por ello - señala Bruner -, esos juegos promueven flexibilidad e incrementan sus opciones de comportamiento.

Nosotros creemos que posiblemente los lazos más fuertes entre el juego y el conocimiento se encuentran en el área del pensamiento creativo. Esta idea se ve reforzada por autores como Dansky (1980), quien descubrió que el juego libre ayuda al pensamiento divergente (que se caracteriza por la posibilidad de generar varias opciones para la solución de un problema, o por la posibilidad de acercarse a éste [el problema] desde otro ángulo o perspectiva) sólo en niños que regularmente se involucran en los juegos de «hacer-creer». Estos hallazgos sostienen el debate en la postura de que, los juegos de «hacer-creer» son un factor clave en la contribución del juego a la creatividad.

Coincidimos además con Sutton-Smith (1967) quien advierte que las transformaciones simbólicas (en nuestro ejemplo: usar un palo como caballo) que se observan en los juegos de «hacer-

creer,» tienen un efecto en la flexibilidad del pensamiento del niño, es decir este «como si» le permite salir libre de las asociaciones mentales convencionales y transformarlas en nuevas e inusuales formas, en una prolongada colección creativa de ideas y asociaciones que pueden más tarde ser usadas para propósitos adaptativos. Como se puede deducir, la teoría de Bruner y la de Sutton-Smith se encuentran relacionadas con los postulados de Vygotski de que el juego prepara al niño para una vida más creativa y con mayor flexibilidad de pensamiento.

Cabe señalar que otro aspecto importante que debemos atender, estrechamente vinculado al juego de «hacer-creer» (o sociodramático) lo constituye el desarrollo del lenguaje, ya que investigaciones observacionales han revelado que los niños pequeños con frecuencia juegan con las diferentes formas y reglas del habla, juegan con sonidos, sílabas sin sentido, sustitución de palabras, etc. Este juego con el idioma, observó Cazden (1976), ayuda a los niños a perfeccionar las habilidades recién adquiridas del lenguaje e incrementar su percepción concisa de sus reglas. Se encuentra que los niños también obtienen valiosas prácticas lingüísticas involucrándose en los juegos sociodramáticos, en los cuales siguen las reglas de la conversación y usan lenguajes precisos para planear la historia y designar las identidades ficticias de objetos y acciones. Así, las investigaciones de Pellegrini (1980); Pellegrini y Galda (1982), y de Wolfgang (1974), han mostrado que los entrenamientos en juegos sociodramáticos



pueden provocar un enriquecimiento en el desarrollo del lenguaje, en la habilidad de la lecto-escritura e incluso en la comprensión de la historia.

De esta manera el grupo de juegos dramáticos ofrece una oportunidad a los niños de practicar y perfeccionar su lenguaje, sus destrezas sociales, de competencia social y aumento en la cooperación. El rol asumido en los juegos sociodramáticos parece contribuir en la habilidad de ver el mundo desde otra perspectiva (adopción de perspectivas), además que esas formas de juego pueden realmente promover el crecimiento social y cognoscitivo, según indican las investigaciones realizadas por Burns & Brainerd (1979), y los estudios de entrenamiento experimental de Smith & Syddall (1978), que además indican que todas las formas de juego libre contribuyen al desarrollo, que existe una pequeña evidencia que une la actividad visomotriz gruesa o formas no sociales de juego dramático con el crecimiento en las habilidades intelectuales o sociales.

Dentro de este contexto, el juego no sólo proporciona un auténtico medio de aprendizaje sino que permite que los maestros y padres adquieran conocimiento respecto a los niños y sus necesidades. Ello compromete a que los adultos seamos capaces de comprender en donde se «encuentran» los pequeños en sus habilidades sociales y cognoscitivas, lo que ha su vez indica a los educadores el punto de partida para la promoción de nuevos aprendizajes, tanto en el campo cognoscitivo, afectivo y social.

Por ello el interés por sustentar mi propuesta por medio de las teorías: psicogenética e histórico-cultural obedece escencialmente a que éstas ofrecen una visión fundamentada sobre el juego como constructo cognoscitivo y social, además de ofrecer algunas consideraciones teóricas del juego como medio de aprendizaje, permitiéndome ofrecer sugerencias para involucrar a los menores y adultos en experiencias lúdicas significativas, así como sus diversas formas de considerarlo y clasificarlo en una variedad de contextos.

Notas

¹ La paradoja puede definirse como una contradicción que resulta de una deducción correcta a partir de premisas congruentes. Esta definición permite excluir de inmediato todas esas «falsas paradojas» basadas en un error oculto en el razonamiento o en alguna falacia intencionalmente incluida en el argumento. Tomada de: Paul Watzlawick, et.al. *Teoría de la comunicación humana*. Edit. Herder. Barcelona, 1985. pp. 173-174.

² Desde sus trabajos iniciales, Piaget quedó convencido de que los actos biológicos son actos de adaptación al medio físico y a las organizaciones del medio. Asimismo, creía que la mente y el cuerpo no funcionan independientemente una de otra y que la actividad mental está sujeta a las mismas leyes que rigen, en general, la actividad biológica. Esto propició que él conceptuara el desarrollo intelectual igual que el biológico. Consideraba

los actos cognoscitivos como actos de organización y adaptación al medio, lo que de ningún modo implica que la conducta mental pueda atribuirse enteramente a las actividades biológicas aunque los conceptos biológicos pueden ser útiles y válidos para observar el desarrollo intelectual. En: Barry J. Wadsworth. *La teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México, 1991. p.9.

Dicho brevemente, se trata de la capacidad que tiene el organismo de asimilar nuevos datos acomodando las reacciones del individuo al medio externo. En: Herbert Ginsburg. *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Edit. Prentice Hall. México, 1986. p. 221.

³ Una bien definida secuencia de acciones físicas o interiorizadas (intelectuales). Dicho de otra forma. Estructura mental o pauta de comportamiento que emerge de la integración de unidades más simples y primitivas dentro de una totalidad más compleja. En: Mary Ann Pulaski. *Para comprender a Piaget*. Edit. Peninsula, Barcelona, 1975. pág. 223. Por otra parte la organización de los esquemas se refiere a la: estructura

mental o pauta de comportamiento que emerge de la integración de unidades más simples y primitivas dentro de una totalidad más compleja (por ejemplo, muchos movimientos separados de los dedos se coordinan gradualmente hasta alcanzar la destreza compleja que exige la práctica del piano). Dicho de otra forma, es una secuencia bien definida de acciones físicas o mentales. Ibid. p. 223.

⁴ Según Piaget, es la incorporación de nuevos objetos y experiencias dentro de esquemas existentes. Es decir, es el proceso que consiste en tomar del medio ambiente todas las formas de estimulación e información, las que posteriormente son reintegradas dentro de las formas o estructuras existentes en el organismo.

En: Mary Ann Pulaski. Op.Cit. p. 221.

⁵ Modificación de esquemas como resultado de nuevas experiencias. Es decir, es el proceso de salida y ajuste a nuevas y cambiantes condiciones del medio ambiente, de modo que las pautas de comportamiento ya existentes sean modificadas a fin de enfrentarse con nuevas situaciones e informaciones. Op.Cit. p.121.