

¿POR QUÉ JUEGAN LOS NIÑOS?
EL PAPEL DEL JUEGO EN EL APRENDIZAJE INFANTIL

Carmen Ramírez Belmonte
Manuel Roblizo Colmenero

Carmen Ramírez Belmonte
Carmina_Ramirez@yahoo.es
Escuela Universitaria de Magisterio . ALBACETE

Manuel Roblizo Colmenero
Manuel.Roblizo@uclm.es
Escuela Universitaria de Magisterio. ALBACETE

RESUMEN.-

El juego desempeña un papel central en el desarrollo del proceso educativo del niño, tanto a través de los aspectos más genéricamente vinculados a la socialización como en los referidos a la adquisición de habilidades y destrezas específicas. El artículo aborda los mecanismos que hacen del juego un elemento esencial en el aprendizaje infantil. Partiendo de una exposición de las líneas teóricas fundamentales que, desde una perspectiva sociológica, han reflexionado sobre este tema, se centra en observar la forma en que el juego actúa como una anticipación de rol, en analizar el papel que la fantasía desempeña en el juego y en su relevancia de cara al estímulo de destrezas mentales o psicomotrices.

PALABRAS CLAVE: juego; aprendizaje; educación.

Como habitualmente sucede en las ciencias humanas y sociales, no es posible encontrar una respuesta unívoca a la pregunta que aparece en el título de este artículo. La pluralidad de perspectivas resulta ser, una vez más –y, quizá, debiéramos añadir, *afortunadamente-*, la tónica dominante. Por ello, comenzaremos llevando a cabo un breve análisis de la respuesta que podemos encontrar en cada una de las principales perspectivas metodológicas de las ciencias sociales, con una exposición estructurada sobre las bases de las líneas de investigación que surgen a partir de la diversidad de objetos de estudio. Después de considerar los diferentes aspectos –o, lo que es lo mismo, las diferentes respuestas a la pregunta propuesta- que el juego puede ofrecer –distinguiendo entre juegos basados en ejercicios corporales o mentales-, concluiremos señalando cuatro factores con los que sintetizaremos lo que podríamos llamar *contribuciones* del juego al desarrollo infantil, con su concreción en la formación de la *identidad* y la *socialización*.

1. Diversidad de perspectivas teóricas.

Podemos clasificar las diversas perspectivas teóricas acerca del papel del juego en el aprendizaje infantil sobre la base de las tres áreas en las que centran su atención investigadora: desarrollo intelectual –con las perspectivas *romántica*, *puritana* y *evolucionista* como referencias-, ajuste psicológico –paradigmáticamente representado por el psicoanálisis- y situaciones de fantasía y fingimiento –con el interaccionismo simbólico de George Mead como teoría representativa-.

Efectivamente, el análisis del papel del juego en el desarrollo intelectual ha sido abordado, de un lado, por las perspectivas denominadas *romántica* y *puritana* –aunque ambas con claras

diferencias en sus fundamentos- y, de otro, por las teorías de inspiración evolucionista. La principal disparidad aparece inevitablemente entre dos posiciones cuyas diferencias con respecto al juego están arraigadas en divergencias más profundas acerca de la naturaleza humana. El punto de vista *romántico*, representado por Jean-Jacques Rousseau, acentúa el aspecto benigno del juego, y lo contempla como una actividad positiva y esencial para el desarrollo y aprendizaje del niño. En clara armonía con los valores representados en el mito del *buen salvaje* (“todo es perfecto al salir de manos del hacedor de todas las cosas; todo degenera en manos del hombre”) (Rousseau, 1977, p. 23), la libertad en el juego es para Rousseau la mejor base para un desarrollo adecuado del ser humano.

En contraste, para el enfoque *puritano* el juego es la expresión de los instintos animales subyacentes en la persona y, por lo tanto, es algo que debe ser canalizado de una manera estricta hacia las formas que puedan resultar apropiadas para un adecuado desarrollo. De esta manera, la distinción se podría sintetizar en, literalmente, dos palabras si consideramos que los puntos de vista *romántico* y *puritano* contemplan al juego, respectivamente, como un vehículo para la *expresión*, en el primer caso, y el *aprendizaje*, en el segundo.

El tercero de los enfoques centrados en el desarrollo intelectual se fundamenta en las ampliamente conocidas teorías evolucionistas de Charles Darwin (1965), con Jean Piaget (1950) y Lev Vigotsky (Wertsch, 1988) como sus figuras más relevantes en el campo de las ciencias sociales y humanas. Si bien hay diferencias indudables entre estas dos perspectivas, que se sintetizan en el mayor énfasis del segundo en el papel de la observación del niño en su contexto, la base común en lo que se refiere al papel del juego en el aprendizaje infantil radica en considerarlo como una forma de explorar y poner en práctica diferentes destrezas,

haciendo posible de esta manera una progresiva adaptación del niño a los roles de la vida adulta.

Entre los enfoques centrados en el ajuste psicológico, el trabajo, universalmente reconocido, de Sigmund Freud resulta ser, sin ningún género de dudas, el más destacado. La idea básica es que el juego infantil actúa como una forma a través de la cual el niño, nacido irracional e instintivamente orientado sólo hacia su autogratisfación, va siendo capaz de controlar y asimilar situaciones sociales. Más específicamente, resulta fácil identificar la jerga y pautas de pensamiento más característicamente freudianos cuando de explicar el juego se trata en base a situaciones como aquella en la que el niño de pocos meses lanza un objeto fuera de su alcance, lo que es interpretado por el fundador del psicoanálisis como un anticipo emocional de la ausencia de su madre (Strachey, 1995).

Finalmente, es obligado hacer mención al área de investigación orientado a la formación de identidad a través de las situaciones de fantasía y fingimiento, mediante las cuales los niños ensayan los papeles que habrán de desempeñar en su vida futura. La figura más destacada es, en esta perspectiva, George Herbert Mead (1972), cuyo interaccionismo simbólico aparece como una útil herramienta teórica para una adecuada comprensión de los mecanismos a través de los cuales el niño es progresivamente capaz de interiorizar las expectativas de los otros hacia su conducta. En este sentido, el juego funciona como una forma de anticipar la manera en que el niño, como individuo, se ve a sí mismo y, a la vez, como piensa que es visto por los otros. El niño comienza imitando las acciones de los adultos y, en especial, las de sus padres. Progresivamente, el juego se transforma en realidad y el niño empieza a “verse a sí mismo” como aquello a lo que juega y, por tanto, como aquello que los “otros” esperan de él. Hacia los 8 años participan ya de una manera habitual en juegos organizados que exigen someterse a un

conjunto de normas complejas. Se despierta así el significado de la participación conforme a normas, y es entonces cuando asimila lo que Mead denomina el *otro generalizado*, es decir, el conjunto de las pautas, reglas y valores conforme a los cuales se organiza la vida social. En definitiva, aprende a verse a sí mismo como parte del grupo y a identificarse como tal.

Es en este sentido en el que, con independencia de otras funciones más nítidamente orientadas hacia el futuro que analizaremos en las siguientes líneas, el juego resulta ser una forma de definir progresivamente la personalidad individual, a través de la interacción con otros, que de hecho establece los roles infantiles en el grupo de iguales ya en los primeros años de la vida del niño. Como Peter Barnes y Mary Jane Kehily (2003) señalan, el juego produce relaciones de poder y jerarquías sociales entre los niños, situando a algunos en una posición subordinada respecto a otros, algo que veremos también más adelante con referencia a juegos basados en el deporte.

2. El juego como anticipación de rol.

Si dirigimos nuestra atención hacia lo que pudiera considerarse como las bases genéticas del juego, podríamos *jugar* a etólogos y señalar como los juegos de los animales parecen actuar como una anticipación de los roles a desempeñar en el futuro y como aprendizaje de lo que, en su vida no-doméstica originaria, eran tareas esenciales. Las ejemplificaciones más características –y más fácilmente observables– nos las ofrecen los animales domésticos, como ocurre con el gato que tan ágil y rápidamente juega con una hilo o una pequeña bola de lana, o el perro que entusiásticamente corre tras la pelota que su dueño acaba de lanzar unos metros más allá. Las explicaciones habituales señalan que, en el primer caso, el juego del gato está simulando la caza de un ratón o de un animal de un tamaño similar, mientras

en el segundo caso el perro que juega está representando su instinto innato de correr persiguiendo piezas de caza que pueda servir de alimento. Estas conductas tienen lugar incluso cuando el animal no ha tenido la posibilidad de aprenderlas a través de la observación; de hecho, animales que fueron adoptados como cachorros, con sólo unas pocas semanas de vida desarrolladas con la única compañía de adultos, llevan a cabo estas características actividades de juego. Lo mismo podría decirse de otras conductas innatas y no adquiridas, como el enterrar los huesos que el perro no puede comer en un determinado momento.

No resulta difícil observar situaciones similares en los juegos de los niños, que actuar como formas de entrenamiento e interiorización de lo que serán sus futuros roles. A todos nos viene enseguida a la memoria las imágenes de niños jugando a cocinar, planchar o alimentar un bebé; en definitiva, están jugando a ser adultos. En términos puramente lógicos, es razonable pensar que, a pesar de la indiscutible universalidad de las formas de jugar, algunos temas y características aparecen intrínsecamente unidos al entorno social en el que el niño está aprendiendo a actuar –o, por decirlo en otras palabras, se está *socializando*-. Una situación altamente significativa, especialmente cargada de connotaciones negativas, es el *teneju itai* que juegan los niños Mehinaku y que tan fielmente refleja la vida de la tribu; la mortalidad infantil es una circunstancia tan común que los niños juegan a criar y enterrar niños (Gregor, T., citado en Barnes y Kehily, 2003, p. 27).

3. El papel de la fantasía en el juego.

Las líneas anteriores dan cuenta de la diversidad de juegos basados en situaciones de la vida cotidiana. Pero, ¿qué podemos decir de los juegos con situaciones irreales, en los que la imaginación tiene más relevancia que la pura imitación? La cuestión es entonces qué sentido adquiere el jugar cuando se

lleva a cabo con temas que el niño no puede encontrar en su vida diaria: jugar a monstruos, robots, piratas, hadas o a luchar con animales de la jungla son actividades lúdicas tradicionales y universales. En estos casos, el juego puede actuar, ciertamente, como una forma de anticipar situaciones, pero, además, como una manera de desarrollar destrezas como la imaginación y la creatividad que, aunque no vayan a ser usadas en el futuro en el mismo tipo de situaciones, adquirirán un rol relevante en la vida adulta. En otras palabras, el juego puede servir como ensayo para situaciones concretas de la vida adulta o como un medio de entrenar competencias inespecíficas de utilidad en los años venideros.

El juego imaginativo, donde la fantasía es libre, favorece la maduración y el pensamiento creativo. El juego de ficción y los juegos simbólicos forman parte de operaciones concretas que se darán mas adelante.

El niño, con sus técnicas de juego e imaginación, se aísla de un mundo adulto que no llega a comprender del todo; sus destrezas psicológicas, y también físicas, todavía no están totalmente desarrolladas. El niño es obligado a adaptarse a un mundo físico que todavía no comprende, y es por medio de la fantasía y del juego como el niño asume nuevos roles y consigue adaptarse a la realidad adulta.

En esta línea, Gerard Jones (2003) propone una teoría sobre la fantasía de los niños y la violencia en su imaginación. Él sostiene que esa violencia de superhéroes, dinosaurios, guerras y demás, les ayuda a ser más fuertes emocionalmente. No cree, dentro de unas medidas, que la violencia en el juego, en la fantasía, les derive a una violencia en su vida real. De esta manera, rompe con los estudios que sostienen la causa-efecto de la violencia en el juego y en la vida real.

Según esta tesis, Jones afirma que habría mucha más violencia en nuestras vidas cotidianas, ya que la mayoría de video juegos y

emisiones en la televisión contienen violencia. El autor designa a los padres como el mecanismo potencial de una recepción inteligente de violencia, dando a los hijos las destrezas suficientes para que disfruten de esa violencia imaginativa y de la presión que padecen.

Esta teoría de la violencia en el juego de Jones ha generado mucha controversia y polémica. Este libro intenta tranquilizar a los educadores al intentar demostrar que los juegos, aunque tengan un contenido violento, pueden potenciar su desarrollo personal y emocional. Por supuesto, el autor siempre habla de una supervisión de los educadores y de una correcta utilización del juego, e insiste en que las conductas violentas reales no son repeticiones de conductas violentas en el juego, sino repeticiones de conductas observadas en la vida cotidiana, en su familia, entre sus padres, en su entorno real. Es de ahí de donde sacan los modelos violentos a reproducir.

3. El estímulo de las destrezas mentales o psicomotrices.

Finalmente, tenemos que tomar en consideración juegos que ni reflejan actividades de la vida adulta ni son el producto de situaciones imaginarias en las que los niños asumen papeles de ficción en entornos igualmente ficticios. Podemos referirnos, como ejemplos, a juegos con una actividad básicamente mental, como el español “Veo, veo...” o los similares ingleses “I spy” or “Simon says”¹, así como a los juegos en los que los chicos o chicas tienen que atrapar a compañeros que bailan o tienen, a la vez, que cantar y hacer palmas con las manos; o, también, a juegos como lanzar y hacer girar un aro o saltos de todo tipo; o, por supuesto, a los juegos basados en el uso de una pelota o, en

¹ http://www.gameskidsplay.net/frame_alphabetical_listing.htm.

general, en deportes (como los que podemos ver en http://www.gameskidsplay.net/games/ball_games/index.htm).

Ninguna de estas actividades, *normalmente*, serán parte de una vida adulta ordinaria, y la intervención de las destrezas que puedan llamarse *imaginativas* es bastante limitada. Desde nuestro punto de vista, lo que resulta ser distintivamente significativo es el papel que todos estos juegos desempeñan en el ejercicio de destrezas mentales o psicomotrices, pero el mencionado objetivo de aportar un medio de integración grupal y socialización está, sin duda, todavía vivo en ellos. Parece que el éxito o el fracaso en el juego, no importa de qué tipo, es la llave para la generación de confianza y status en el grupo de iguales. Un ejemplo significativo es el que nos ofrece Jon Swain en relación a un juego tan universal, al menos para los niños varones, como el fútbol, que incluye un efecto sobre un rasgo de identidad tan distintivo como el grado de masculinidad:

Ellos (los buenos jugadores) eran los más fuertes, los más habilidosos y los más eficientes jugadores, en términos de posesión y en la creación de oportunidades de gol, y eran, por lo tanto, vistos como dotados de la mayor cantidad de de status reconocido, y como los más masculinos.

(Swain, 2002, p. 104).

4. Conclusiones.

En conclusión, la respuesta a la cuestión *¿por qué juegan los niños?* puede ser planteada en base a cuatro factores diferentes:

1.- el juego introduce a los niños en la realidad social, ofreciendo un tipo de *microsociedad* en la que jerarquías, liderazgos y roles de éxito y fracaso quedan definidos.

2.- especialmente en las edades iniciales, el juego aporta al niño recién nacido un medio de ejercitar destrezas psicológicas y psicomotrices.

3.- el juego se desarrolla como una forma de interiorizar los valores y las reglas –tanto formales como informales- imperantes en cada tipo de sociedad.

4.- lo que hemos denominado *microsociedad* unas líneas más arriba ofrece a través del juego, de un lado, una forma de entrenamiento o práctico para la vida adulta, y, de otra, una posibilidad de explorar las posibilidades del mundo más allá de las restricciones y supervisión de los adultos, de una manera autónoma.

Tratando de categorizar, en un sentido más amplio, el papel del juego, podemos ir un paso más allá subrayando su relevancia de cara a definir la *identidad* del individuo –especialmente a través de los dos primeros factores mencionados-, y –especialmente mediante los dos últimos- conseguir que los recién llegados a la vida y la sociedad puedan llegar a ser partes plenamente integradas en ella, contribuyendo de una manera decisiva a su *socialización*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.-

Barnes, P. and Kehily, M. J. (2003). “Play and the cultures of childhood”. En Kehily, M. J. and Swann, J (eds.), *Children's cultural worlds*. Milton Keynes: Wiley and The Open University.

Darwin, C. R. (1965). “A biographical sketch of an infant”. En Kessen, W. (ed.), *The Child*. New York: Wiley.

Freud, S. (1995). “Beyond the pleasure principle”. En Strachey,

J. (ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, vol. XVII. Londres: The Hogarth Press.

http://www.gameskidsplay.net/frame_alphabetical_listing.htm
(visitada el 20 de junio de 2006).

http://www.gameskidsplay.net/games/ball_games/index.htm
(visitada el 19 de junio de 2006).

Jones, G. (2003). *Killing Monsters: Why children need fantasy, Super Heroes and make believe violence*. Londres: Basic Books.

Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Rousseau, J. J. (1977). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.

Swain, J. (2000). "The Money's Good, The Fame's Good, The Girls are Good': the role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21 (1), pp. 95-108.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.