

teoría

Fundamentos psicoevolutivos del juego en el currículum de la educación primaria

Rosario Ortega*

Juego infantil

Con los juegos sucede como con todos aquellos procesos psicológicos que articulan dentro de sí aspectos de las capacidades básicas como la imaginación, las habilidades artísticas y creativas, el lenguaje, el pensamiento y la actividad que se implican en todos los hechos humanos y, por tanto, son difíciles de definir aislándolos del resto de los procesos vitales de adaptación y desarrollo. El juego infantil nace, como ámbito de desarrollo y enriquecimiento del individuo, al mismo tiempo que nace el ser humano. Cuando nace un niño/a, la familia en la que esa criatura va a insertarse tiene preparado, además de un necesario clima de acogida, que incluye la disponibilidad para criarlo, varios mensajes, de los que hará uso inmediatamente. El primero de ellos debe referirse, necesariamente, a la disposición para atender a sus necesidades básicas; el se-

gundo, hace referencia a la actitud afectiva y emocionalmente positiva hacia el recién nacido. Actitud que se expresa mediante un estilo de dirigirse a él/ella que es, fundamentalmente, una actitud lúdica. Esta actitud es una forma de dirigirse a la criatura animando sus actuaciones, aceptando sus expresiones, reforzando cualquier movimiento o actuación y ofreciendo estímulos para su desarrollo. El clima emocional de aceptación y afecto es el primer escenario de juego y el generador de la actitud lúdica de los individuos.

Así pues, el juego es subsidiario de la actitud empática y positiva que los adultos brindan cotidianamente a la criatura. Muy pronto, el bebé comprende que hay al menos dos posiciones en el estado de ánimo de los que le rodean: una posición más o menos seria y formal y una posición alegre, de estimulación y satisfacción personal por su presencia. Cuando sus allegados están en esa actitud, todo es más fácil para él/ella; todo cuanto pasa es aceptado de forma relajada y satisfactoria. En palabras de Winnicott (1979) habría nacido en

* Catedrática de Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Universidad de Sevilla, España.

él/ella la capacidad lúdica, que no es independiente de aquella capacidad que nos convierte en los seres humanos pensantes y actuantes que somos y que conocemos como la capacidad simbólica (Piaget 1946). La capacidad para jugar no es independiente del conjunto de capacidades básicas que compondrán el mosaico psicogenético del cual se despliegan todas las posibilidades de desarrollo.

Todo ello hace del juego un proceso psicológico de difícil caracterización conceptual. Esta complejidad del juego ha sido observada y definida por autores tan sagaces como Freud, Piaget, Klein, Winnicott, Bruner o Schwartzman. Esta autora (Schwartzman 1979) desde su perspectiva antropológica, considera que la indefinición y ambigüedad conceptual que existe sobre los juegos infantiles es más un beneficio que un perjuicio, porque la polisemia de la palabra juego es expresión de que a través de él se pueden aprender significados socioculturales de difícil enseñanza directa. Los antropólogos han descrito que en las sociedades primitivas los niños reproducen en sus juegos eventos sociales que les están formalmente prohibidos, como los ritos de matrimonio, la iniciación a la actividad sexual, la vida y la muerte.

Linaza (1990), suele afirmar que las formulaciones teóricas que relacionan la actividad lúdica infantil con el desarrollo psicológico son tan antiguas como la propia psicología. Efectivamente, desde los primeros estudios científicos sobre la infancia, el comportamiento lúdico ha sido foco de atención e interés. Yo misma (Ortega 1992) he puesto de manifiesto que

todas las grandes teorías evolutivas han elaborado interpretaciones sobre esta actividad aunque, a veces, lo han hecho más con la finalidad de reafirmar su propia concepción del ser humano, que atendiendo al comportamiento lúdico propiamente.

El juego y el desarrollo humano

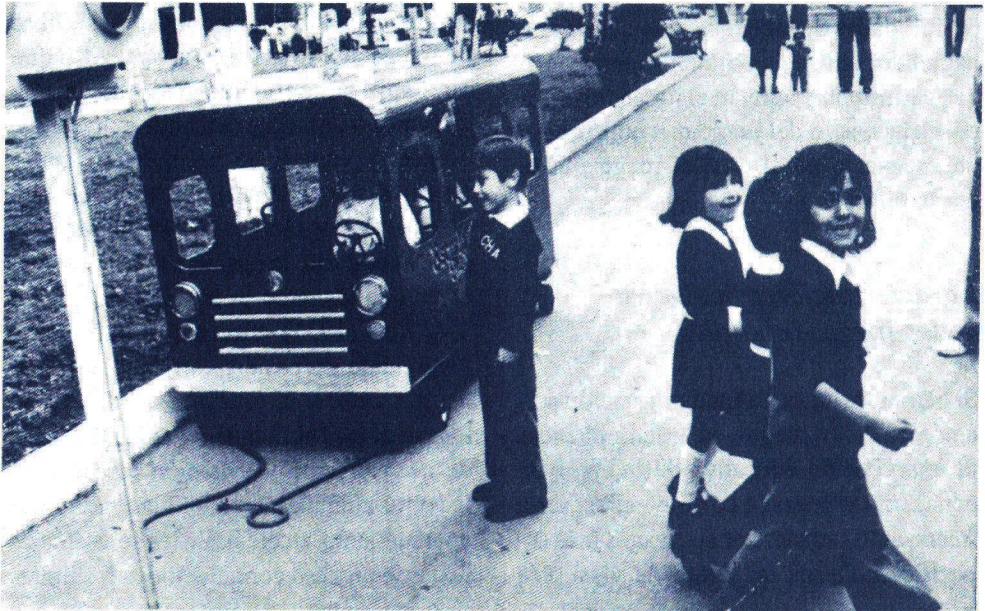
El juego es una actividad natural, propia de la especie humana, que arranca evolutivamente de las necesidades básicas de contacto social, el movimiento en el espacio y la comprensión funcional y uso del medio, que tienen todos los individuos. Necesidades que muy pronto se entroncan con las características psicológicas más complejas de la especie humana como el pensamiento, emoción, afectividad, sociabilidad, alegría, pasión, voluntad, motivación e interés epistemológico. Es a partir de la función simbólica, que articula el juego a la imitación y al lenguaje, cuando se despliegan las características que componen la capacidad cognitiva superior y las formas más evolucionadas de la cultura, cuando nace, en toda su complejidad, la función lúdica. El juego, por tanto, es una forma social y natural de actividad que integra todas las dimensiones del desarrollo y que, en la medida en que se ve enriquecido, protegido y estimulado por los adultos, se convierte en un escenario óptimo de cambio evolutivo y de aprendizaje espontáneo.

Aunque existe una predisposición innata a la acción, a partir de la cual se desarrollarán todas las habilidades y una predisposición al reconocimiento y la

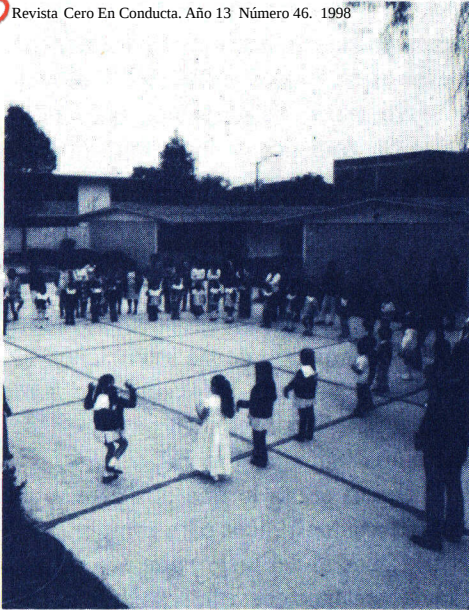
aceptación de los adultos en general; los niños y niñas adquieren, desde los primeros meses de su vida, unas formas especiales de expresarse y comunicarse con los demás, que tienen las características interpersonales de la relación lúdica. Las actitudes lúdicas son, en gran medida, hábitos aprendidos, ya que los adultos, especialmente los que están cerca de la criatura y se ocupan de ella ofertan a los bebés un estilo particular de interacción que es de carácter lúdico. Este estilo es de importancia capital, ya que permite que la criatura se sienta lo suficientemente segura y querida como para atreverse a iniciar muchos retos (Bruner 1984). Además, este tipo de relación interpersonal de carácter lúdico aporta las claves de algunos de los aprendizajes humanos más complejos. Concretamente, la capacidad para conocer,

comprender y predecir el comportamiento de los otros, lo que Leslie (1987) ha denominado *teoría de la mente*, nace de la relación empática y juguetona que los adultos establecen con los niños y niñas. Sin una actitud juguetona, no se comprendería la no literalidad, el sentido figurado que tienen algunos de los mensajes de los adultos; se dificultaría grandemente la entrada en el mundo de las intenciones, los motivos y las ideas de los otros, cosa que nos permite sentirnos seguros de pertenecer a una comunidad social.

Veamos ahora lo que nos parece que son elementos básicos para componer una teoría general del juego, que nos permita fundamentar psicoevolutivamente su integración en el currículum escolar. Los elementos que compondrán esta caracterización teórico-funcional del juego serán



Archivo Histórico de la SEP



la interacción social, dentro de la cual tiene sentido el juego; la actitud lúdica, que es lo que le da su naturaleza psicológica; la regla lúdica, sin la cual no habría posibilidades de saber qué es lo que se está haciendo; el uso de objetos y materiales, que estimulan y apoyan el juego; el tiempo y el espacio del juego que conforman un escenario en el cual el juego puede desarrollarse.

Caracterización psicológica de los juegos infantiles

Si hemos de lograr la fundamentación psicológica de los juegos, en orden a plantear la intervención educativa de la etapa de educación primaria a partir de ellos, sería interesante caracterizar sus rasgos más específicos. Desde mi punto de vista esta

caracterización debe incluir una definición y toma de posiciones sobre los elementos psicológicos antes enunciados, esto es: la actitud, la interacción, las reglas, los materiales, el espacio y el tiempo y, en definitiva, el conjunto de elementos que componen lo que, siguiendo a Bruner (1983), denominaremos el formato lúdico.

La actitud lúdica

Cuando en una situación y por efecto de la intención de los que están en ella emerge la actitud que llamamos lúdica, podemos decir que estamos jugando. Sólo la autoelección de una situación como lúdica, se puede considerar un juego. El juego es una actitud ante los otros, ante las cosas, ante uno mismo y ante la situación. El acto de jugar implica una actitud positiva hacia la interacción con las cosas y las personas.

Por otro lado, el juego supone un "hacer sin obligación", un hacer porque sí, libre de obligación externa o impuesta. Lo que no significa que el juego no tenga una dinámica interna que demande exigencias, normas y control de las mismas, como veremos más adelante. Se trata de una libertad de posición, no de un sin sentido; por el contrario, la pasión por la actividad es uno de los motores internos del juego. Vygotski (1933) encontraba que, en el juego, todo era pasión y arrebató. Es en la acción lúdica interactiva en donde se aprenden las habilidades para las prácticas de acercamiento y evitación respecto de los otros animales, las habilidades de caza, apareamiento, etcétera. En los seres humanos este proceso contiene todos los ingre-

dientes de aprendizaje espontáneo ya que en él se adquieren las habilidades básicas para las relaciones sociales y las habilidades psicomotrices imprescindibles para la adaptación. Pero, como hemos dicho, muy pronto el juego se pone al servicio de la función simbólica convirtiéndose en sustrato del desarrollo de capacidades cognitivas y socioculturales de orden superior. Sin embargo, que aparezca, como sucede, la capacidad simbólica y cultural no significa que desaparezca la línea natural de desarrollo y aprendizaje. El dominio del cuerpo sobre el espacio, la regulación de las distancias entre la criatura, los objetos y los otros; el reconocimiento psicomotor del propio cuerpo y las habilidades para manejarse en el tiempo y en el espacio, son procesos evolutivos que se consiguen, en gran medida a través de la actitud lúdica sobre el entorno inmediato. La dimensión psicomotora no desaparece nunca en el desarrollo y el juego es un componente básico de esta dimensión.

La interacción lúdica

El desarrollo de la representación cognitiva individual se produce, según nos enseña Vygotski (1933), a partir de la interiorización de los procesos interactivos en los que participan los sujetos. El proceso intrapsicológico es subsidiario, evolutivamente, del proceso interpsicológico. La interacción y la conversación conjunta, cuando los niños y niñas participan en actividades compartidas, es el modelo más idóneo para describir el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades que provocan desarrollo. Desde la

perspectiva teórica de la psicología sociocultural y constructivista, de la que partimos (Elkonin 1980), se considera que la comunicación interactiva con los otros es el proceso básico de adquisición de las capacidades psicológicas superiores, es decir, del pensamiento, de la motivación, los intereses y los recursos para comprender el mundo. Todos estos elementos están presentes en los juegos, lo que los convierte en un escenario privilegiado para el aprendizaje que provoca desarrollo.

Los juegos infantiles proporcionan al aprendizaje el interés, la motivación, la pasión, la globalidad y el eje vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria. Si el juego es un área de desarrollo próximo; él, por sí mismo, es un escenario para el aprendizaje. Esto no significa que el juego sea la



Vicente Mayorga

única actividad que produce desarrollo, sino que es una actividad privilegiada para el aprendizaje espontáneo. Aprendizaje que la escuela debe saber poner al servicio del desarrollo personal y social, articulándolo dentro del currículum.

La regla lúdica

Entre los 4 o los 5 años y los 11 o 12 tienen lugar un complejo despliegue de actividades entre los iguales, que consideradas por los propios sujetos como juegos, les aportan información sobre el mundo y les ayudan a reconceptualizar la realidad en la que están inmersos y de esta manera comprenderla (Ortega 1991 y Ortega y Luengo 1991). Son los juegos populares a los que Piaget (1932) llamó juegos de reglas. Se trata de actividades socialmente transmitidas, que sacralizan (mediante la conversación sobre el conocimiento común), un conjunto de normas que los compañeros consideran que hay que obedecer.

Son, desde el punto de vista de la psicología sociocultural, verdaderos sistemas de actividad y de significado. Sistemas de actividad porque tienen sentido en sí mismas y porque el contenido que se reproduce pertenece a los sistemas de significados establecidos por la sociedad.

Las normas de los juegos son de particular importancia, pero conviene aclarar qué se entiende por regla de la acción lúdica. Si por regla entendemos el ordenamiento lógico, psicológico o motriz de una acción, todos los juegos tienen reglas, sin las cuales la actividad lúdica no sería distinguida por los propios jugadores y, por tanto, no podría compartirse. Los jugado-

res no reconocerían la actitud lúdica en los otros si ésta no se expresara por señales inequívocas; ni siquiera el propio sujeto sabría cuándo está jugando y cuándo no, si no distingue las reglas de los juegos y las reglas de las actividades no lúdicas. Así pues, tomada en sí misma, toda actividad lúdica es una actividad normativizada en su propio proceso, tanto en su dimensión real como en el proceso simbólico que implica. La regla lúdica es consustancial a la actividad en todos los tipos de juego. Detectarla, analizarla y comprenderla puede ser la clave para hacer un uso educativo de los juegos en la escuela. Con independencia de cómo, cuándo y con qué apoyos se despliegue un juego, llegado su momento, esta actividad incluye un tipo de interacción entre jugadores, unas actitudes personales, la cooperación y el respeto mutuo para que cada uno de los jugadores lleve a cabo su parte de la actividad y un uso del espacio y el tiempo. Estas son las reglas básicas de los juegos en general. Así pues, el juego no es una actividad confusa ni desordenada para quien juega, sino un proceso perfectamente estructurado y con sentido social y personal para quienes están jugando. Tanto es así, que por sí mismo produce el aprendizaje inestimable de múltiples contenidos sociales, instrumentales, comunicativos, expresivos y lógico conceptuales.

Los materiales para el juego

Los juegos suelen incorporar materiales. El movimiento, la manipulación, la conversación y el proceso cognitivo que tiene lugar dentro de los juegos se ve favorecido



Archivo Histórico de la SEP

por la presencia de objetos en los cuales apoyar la acción. Pero hay juegos que no necesitan de objetos reales, porque sus propios materiales son instrumentos simbólicos: las palabras, las normas, las intenciones, el propio cuerpo puede convertirse en instrumento de uso, cuando la actitud lúdica de los jugadores así lo desea. De hecho, los juegos psicomotores, de lenguaje, de pensamiento, los juegos tradicionales, los juegos de patio de recreo, de calle, de agua, etcétera, son juegos sin materiales reales pero con instrumentos simbólicos. Son los propios sujetos los que crean los elementos a partir de una actitud, una interacción y unas reglas lúdicas. Sin embargo, muchos juegos necesitan materiales. De hecho, los materiales son formas de acceder, provocar y desplegar actitudes e interacciones lúdicas. Por otro lado, cier-

tos materiales, cuando son interesantes y se ponen al servicio de la finalidad lúdica, se convierten en complementos valiosísimos del juego. Esta utilidad de los objetos es tal que es a través de éstos como los adultos suelen influir en los contenidos de los juegos, lo que con frecuencia les añade ese mensaje estereotipado que a veces tiene, como son las actitudes sexistas que se pueden transmitir a través de los juguetes.

Los materiales, concretamente los juguetes, tienen sobre todo la funcionalidad de ser instrumentos mediacionales que la sociedad utiliza para influir en las actividades lúdicas. En la medida en que los niños/as encuentran fácilmente unos materiales u otros, despliegan unos u otros juegos. Otra cosa es que los materiales para los juegos deban restringirse al uso de

los llamados juguetes; sobre todo a los que se comercializan que, como es evidente, no siempre responden a las necesidades lúdicas de los niños y niñas. Así pues, gran parte de la importancia de los juguetes, igual que de los espacios, viene determinada por la facilidad o dificultad de uso que ambos ofrecen para que se desplieguen unos u otros juegos.

Espacio y tiempo: el escenario de juego

El espacio, el tiempo, la actividad, la conversación y las actitudes componen el ámbito psicológico en el que el juego infantil funciona como verdadero proceso de desarrollo y aprendizaje. Todos los juegos necesitan disponer de lugares reales y simbólicos en los cuales separar mediante se-

ñales convenidas, la actividad seria y la actividad lúdica. Esta separación puede ser más simbólica que real, pero es necesaria para los propios niños/as. A veces el escenario para la interacción lúdica se marca con la fórmula "vamos a jugar a..."; otras un simple guiño, un gesto es suficiente para que los jugadores adopten la actitud lúdica, penetren en el sistema de reglas y se establezca el escenario lúdico. A partir de estas señales, se abre el escenario, se cambia de plano y se accede al plano de lo lúdico. El escenario puede venir marcado por una línea invisible para los demás, pero claramente perceptible para los jugadores, cuando éstos han activado las claves del formato lúdico.

Cuando dos o tres chicos/as se persiguen por el patio de recreo, sabiendo ambos que cuando el perseguidor toque al



perseguido se cambiarán los turnos y ahora el perseguido pasará a ser perseguidor, el escenario es todo el patio, tomado por los jugadores como campo de juego idóneo, aunque sólo ellos conocen la regla y saben qué tipo de interacción están realizando. Posiblemente el resto de los compañeros, sin saberlo, serán tomados como buenos escondites, refugios, pantallas, etcétera. El escenario del juego se establece desde el momento en que los jugadores así lo deciden. Se necesita la disposición personal y colectiva de las claves que aquí estamos analizando; el espacio, el tiempo idóneo, la actitud adecuada, la interacción justa y las normas de la actividad que se despliega. Pero hay escenarios mejores, peores e imposibles. En un aula totalmente amueblada, en la que no queda espacio para moverse, no se puede jugar a ciertas

cosas; en cambio en un salón escolar donde la distribución de lo ocupado por mobiliario y lo libre sea sugerente, se pueden crear múltiples escenarios. En un centro, donde abunden los espacios abiertos y las normas de uso libre de los mismos, se facilita el juego; mientras en centros hipernormativizados sobre el uso del espacio, el tiempo y la actividad, la posibilidad de que surja el juego espontáneo está más restringida.

Categorías y tipos de juego

Quizá en un discurso sobre la fundamentación psicológica de los juegos, conviene aludir a la clasificación de los mismos. Clasificar los juegos puede ser o no útil para hacer un uso educativo de ellos. Todo





Caillois (1961) realiza una clasificación también esencialmente estructural en categorías como las siguientes: a) Juegos al aire libre o de competición; b) Juegos de azar; c) Juegos de fantasía y representación; y d) Juegos de vértigo. Glassford (1970), usando un punto de vista estrictamente formal y añadiéndole las nociones de meta y estrategia, los divide en juegos de regla o actividades regladas y divertimentos o actividades no regladas. Los juegos de reglas incluyen estrategias y normas y los divertimentos no. También se han realizado clasificaciones basadas en los criterios de los propios jugadores (Chick 1981). Éstos, cuando mencionan los juegos que hacen, utilizan criterios que podrían considerarse como prototipos de clase, cuyos rasgos pueden ser reconocidos por todos o una mayoría de los compañeros con los que comparten los juegos.

Las clasificaciones más conocidas, al menos las más citadas, además de la de Piaget, son las de Parten (1932) y Smilansky (1968). Parten clasifica los juegos en solitarios, paralelos, de grupo y cooperativos, y Smilansky en juegos sensoriomotores, funcionales, de construcción, sociodramáticos y de reglas. Ambos, junto con la clasificación piagetiana han sido utilizados como un índice de la madurez infantil y, por tanto, utilizados como criterios de desarrollo general.

Por mi parte (Ortega 1992) he realizado una clasificación de los juegos preferidos utilizando un modelo mixto (de Piaget y de Smilansky) y a partir de las explicaciones infantiles sobre la forma en que se juega cada uno de ellos, con independencia de su utilidad educativa. Más

depende de cómo se entienda la clasificación y las consecuencias educativas que ésta implique. Los juegos han sido clasificados por antropólogos, psicólogos y educadores en diferentes formas, pero más frecuentemente en términos de la estructura interna y funcional de los mismos. Poco estudiados desde la perspectiva de su inclusión en proyectos educativos escolares, algunas de las clasificaciones no resultan muy útiles como categorías de juego para la escuela. Piaget (1946) clasificó los juegos en sensoriomotores, simbólicos y de reglas. Aunque esta clasificación es de muy difícil aplicación práctica, su modelo general ha sido aplicado a situaciones educativas por autores como Kamii y Devries (1977, 1980) y a investigaciones sobre el conocimiento de las reglas por Linaza y Linaza y Maldonado (1987).

tarde (Ortega y Lozano 1993) y pensando en su aplicación para el currículum escolar, hemos realizado una clasificación que a la vez que recoge sus características evolutivas sea útil para el aprendizaje que se realiza en el ámbito de la escolaridad. En este caso hemos propuesto las siguientes categorías.

Juegos psicomotores y de contacto físico

Estos juegos son comportamientos espontáneos que incluyen en su forma y función todas las dimensiones del desarrollo: la cognitiva, la afectiva, la social y la comunicativa. Son juegos muy necesarios durante la primera infancia y continúan siéndolo en los años escolares. Muchos juegos de contacto físico son mal tolerados por los maestros/as, sobre todo los que producen alteraciones del orden adulto, o son vistos como peleas, cuando no se es experto en distinguir las actitudes lúdicas. En los últimos tiempos se han llevado bien al contexto educativo dentro del ámbito de la educación psicomotriz. Pero tienen muchas más potencialidades educativas si se los combina con reglas y metas para la educación física y el desarrollo socio-personal.

Juegos de manipulación, construcción y representación

Evolutivamente estos juegos tienen su origen en la acción y la manipulación de los objetos. Pueden incluir versiones de usos simbólicos de materiales diversos y tener finalidades constructivas y lógico instru-

mentales. Aunque suelen hacerse con compañeros, también son comunes como actividades solitarias. Hoy conocemos bien su importancia para el desarrollo del pensamiento creativo y la resolución de tareas. La elección de los objetos adecuados, la disposición de los espacios idóneos y la atención a las normas de uso, los convierte en juegos de gran potencialidad para desplegar conocimientos instrumentales como el lenguaje, las matemáticas, la creatividad artística. Como todos los juegos incluye la posibilidad de que en ellos tengan lugar interacciones de cooperación y negociación de significados entre compañeros escolares, lo que los convierte en ámbitos para la educación en las áreas transversales.



Vicente Mayorga

Juegos de simulación y sociodramáticos

Son juegos de ficción y simulación de situaciones, escenas y guiones de la vida social. Pueden incluir además de la acción simulada, la manipulación de objetos con el fin de representar algo que con frecuencia tiene un contenido de conocimiento social. Se desenvuelven mejor en grupos pequeños de niños que se conocen bien y, mejor aún, si los jugadores son amigos. En los juegos sociodramáticos la ficción está muy bien organizada, tanto en relación a lo que se representa, como respecto de las normas a las que se someten los jugadores. Jugar a ser maestro/a, a ir de compras, a hacer una excursión o reproducir una película, encierra una gran complejidad conceptual y un mundo representativo que permite a los niños reproducir el mundo tal y como ellos lo ven y negociarlo con los compañeros mediante toda clase de estrategias comunicativas.

He estudiado (Ortega 1990, 1991b, 1992, 1994) la importancia de estos juegos como escenarios en los que los niños y las niñas aprenden a elaborar, negociando, un conocimiento compartido de contenido sociocultural. He señalado la existencia de formatos conversacionales en estos juegos, en los que los jugadores negocian su información y elaboran de forma conjunta el sentido y el significado del contenido que representan. Estos juegos, cuando se realizan de forma espontánea, presentan características diferentes entre los niños y las niñas, porque están muy mediatizados por los objetos que utilizan, los escenarios de que disponen y por los contextos en los

que se desarrollan. De esta forma, se convierten en transmisores de valores sociales, muchos de los cuales son valores negativos, porque están ligados a estereotipos y falsas creencias como los estereotipos de género. La alternativa educativa debería ir en la dirección de ofrecer a los escolares las condiciones suficientes para que en estos juegos se recree una nueva forma de entender la vida social, sus normas y sus valores. Una forma libre de prejuicios sociales, ideas discriminatorias sobre roles y sucesos de la vida cotidiana.

Hemos señalado la potencialidad educativa de los juegos de ficción y sociodramáticos en la educación infantil (Ortega y Lozano 1993 y Ortega 1994) y aunque está menos estudiado, consideramos que muy posiblemente podrían convertirse en la base de muchas de las actividades para el desarrollo del currículo de la primaria, sobre todo en el ámbito del conocimiento del medio, el lenguaje y muy especialmente en áreas transversales como la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la vida en sociedad, entre otras.*

Juegos de patio de recreo y calle

Los patios de recreo son espacios en los que los niños y las niñas pueden elegir sus actividades lúdicas, aunque necesariamente algunos de ellos se ven más facilitados que otros (Ortega y Luengo 1991 y 1992). Todo tipo de juegos tienen cabida

* Estas áreas corresponden al currículo de primaria en Sevilla, España.



Vice.te Mayorga

en el patio de recreo y en las pocas zonas abiertas que van quedando en el entorno de las calles de la ciudad y los pueblos. En el patio de recreo los juegos más frecuentes son los de contacto físico, persecución y reglas, sin materiales o con objetos inespecíficos y eventualmente hallados y siempre poco estructurados, lo que estimula a hacer juegos de acción corporal y de reglas basadas en convenios entre los propios escolares. Como los populares, su contenido se transmite entre los iguales de generación en generación y aunque se mantienen a través de la mediación cultural, muchas de sus características se van transformando por la acción creativa de los propios escolares.

El patio de recreo quizá no deba ser considerado sólo un lugar de relajación del trabajo escolar, sino un punto de encuen-

tro aliviado de la presión formal de la actividad instructiva que puede convertirse en el marco de relaciones interpersonales, dentro del cual tienen lugar procesos de aprendizaje social de gran relevancia para el desarrollo psicológico de los escolares. El patio de recreo es un escenario de juego poco estudiado como ámbito de educación y desarrollo. No todos los juegos se desarrollan bien en el patio de recreo ni todo lo que sucede en él es juego; sin embargo, al ser un espacio de libertad y poco controlado por los adultos, se convierte en un buen marco para estudiar las relaciones interpersonales entre los compañeros a través de la observación naturalista. El interés educativo de estos juegos es muy grande, ya que representan el modelo más genuino de relaciones entre iguales.

Los juegos populares

Los juegos están atravesados por la cultura que rodea a los niños/as. En cada edad, en cada momento histórico, en cada estación, unos juegos son más populares que otros. La popularidad, extraña selección de rasgos elegidos de forma aleatoria, selecciona unos juegos y abandona otros. Los juegos populares son los que más apasionan a los niños/as en un momento dado. Durante la edad de la educación primaria la popularidad es un rasgo a tener en cuenta, pero en general, éstos no son muy diferentes de los juegos que hemos llamado de patio de recreo y calle. Éstos son los que mejor caracterizan el tipo de juego espontáneo que tiene lugar durante la educación primaria.

Son actividades lúdicas en las que el centro de la acción se pone en el conocimiento y el desarrollo de normas compartidas por los jugadores. En estos juegos se suele buscar en mayor o menor medida el éxito competitivo, aunque no necesariamente el individual, y están siempre bajo la aceptación de acuerdos conversacionales entre los jugadores.

Los juegos populares de patio de recreo y calle son en general juegos de reglas que llegan a convertirse en escenarios sociales para el desarrollo lógico, para el desarrollo del pensamiento operatorio y para el comportamiento sociomoral y convencional. Se transmite, a través de ellos, el conocimiento y la comprensión de las tradiciones culturales de generación en generación, porque muchos de ellos pertenecen al acervo de la cultura popular. Comprender bien estos juegos permite acercarse a lo

que podríamos considerar la subcultura más característica de los años de la escolaridad básica, así como a las amistades infantiles y al mundo social, cognitivo y afectivo de los niños y niñas de la segunda infancia. En el currículum de primaria podrían ser la base del desarrollo de casi todas las áreas de contenido y muy especialmente de todos los contenidos actitudinales y procedimentales.

El formato: un concepto básico en la fundamentación psicoeducativa del juego

El modelo teórico que considero más idóneo para fundamentar psicológicamente la naturaleza del juego es el que ha propuesto Jerome Bruner (1984). Los elementos conceptuales que Bruner utiliza para ofrecer una visión comprensiva y educativa de los juegos infantiles van más allá de sus propias investigaciones sobre el tema, con ser estas muy importantes. Para Bruner (1984), el juego es fundamentalmente un *formato de comunicación e interacción* entre iguales que les permite reestructurar continua y espontáneamente sus conocimientos, sus puntos de vista, a la búsqueda de la negociación de los significados culturales en el contexto social concreto de los jugadores. Esta visión nos permite pensar en la utilidad educativa de los juegos mediante su estimulación y su tutorización por los adultos expertos, sin que éstos pierdan su naturaleza de ser actividades libres y divertidas. Estimulación y tutorización que se puede realizar desde cualquiera de sus elementos: el espacio, el

tiempo, las normas, la interacción y muy especialmente las actitudes.

El formato lúdico es el escenario, real y simbólico, rico en relaciones interpersonales, emocional y cognitivamente estimulante, en el cual tienen lugar conversaciones interesantes sobre la vida y las cosas que en ella suceden, porque en él se negocian normas razonables y se hace un uso creativo de objetos, de los espacios y los tiempos. Dentro del formato, la disponibilidad personal (actitudes) de los jugadores para diseñar y desarrollar actividades es libre o autoaceptada.

Bruner, Jolly y Sylva (1976) encontraron que la flexibilidad combinatoria que se produce en el juego libre, facilita las destrezas motrices y la transferencia de habilidades, así como la predisposición para asumir creativamente tareas nuevas. A partir de las investigaciones de Bruner,

se han producido múltiples trabajos de investigación que demuestran que el juego incide en la adquisición de destrezas cognitivas como la innovación, la combinación, la conservación, la fluidez verbal y la capacidad simbólica en general.

Bruner (1984) aborda también el importante papel que los adultos pueden tener dentro de los juegos. El adulto que es un buen jugador, es decir, que se implica en la acción y en la conversación lúdica con verdadero deseo de jugar, es percibido y comprendido por los niños y las niñas como un experto del cual se puede aprender mucho. Nada hay que guste más a las criaturas que encontrar en el adulto pasión y pericia por los juegos y nada hay que aburra y moleste más que jugar con adultos desganados y torpes que no sólo no ayudan, sino que pueden estropear los juegos.



Archivo Histórico de la SEP



En definitiva, Bruner considera que jugar para el niño/a es una forma de utilizar la mente, o mejor aún, afirma él mismo: "una actitud sobre cómo usar la mente". El juego es un marco, un escenario donde el poner a prueba las cosas, un *invernadero* en donde poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía, y ensayar habilidades nuevas en las que las criaturas todavía no se sienten seguras

El juego y el currículum de la educación primaria: un camino para la investigación en la escuela

Para elaborar una buena fundamentación psicológica sobre los juegos en las edades que se corresponden con la educación primaria y que ésta tenga utilidad para el desarrollo del currículum, habría que in-

vestigar la potencialidad educativa de los juegos espontáneos en orden a los ámbitos que se concreten en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Pensar en el juego sin desvirtuar su naturaleza psicológica, pero relacionándolo con los intereses que para profesores y escolares adquieren los elementos del currículum puede ser verdaderamente productivo. El juego debe ser parte de la cultura escolar de forma que en toda ella se recoja la potencialidad educativa del mismo.

La investigación evolutiva y psicoeducativa puede aportar información relevante sobre la potencialidad cognitiva, afectiva, emocional y social de los juegos espontáneos, pero éstos lo son, en la medida en que la escuela, la familia y la calle, se comporten como verdaderos ámbitos de transmisión cultural y valoren los juegos en su dimensión de escenarios para el

aprendizaje y el desarrollo. Así que el problema se vuelve circular. La escuela estaría obligada a hacer un uso educativo de los juegos, siempre y cuando eso no signifique convertirlos en lo que no son.

La fundamentación psicoeducativa para la incorporación de los juegos al desarrollo curricular pasa por la investigación de la potencialidad educativa de cada uno de ellos y por el análisis de las relaciones entre la actividad lúdica específica de la que se trate y el área curricular que se desea desarrollar.

También habría que investigar de forma específica cuál es el papel de los profesores/as. Ya hemos visto que Bruner afirma que los adultos pueden llegar a ser elementos fundamentales en los juegos de

los escolares. La presencia y estímulos de adultos interesados y con actitudes flexibles y positivas, con un buen nivel de interacción y de comunicación con los escolares, favorece tanto el juego como la enseñanza, siempre que ésta se adapte a las necesidades de los niños y las niñas.

Todo lo dicho plantea varios retos educativos: que los adultos adopten para la enseñanza la actitud juguetona y tolerante que adoptan cuando juegan con los niños/as; que se permita y potencie el juego entre compañeros en los centros escolares; que el juego se convierta en centro de interés para la planificación y el diseño curricular y que pase a tener interés en los planes de innovación e investigación educativa en el contexto escolar. ○



Archivo Histórico de la SEP

Bibliografía

- Bruner, J. (1972). "The nature of uses of immaturity". *American Psychologist*, 27, 687-708.
- _____. (1984). "Juego, pensamiento y lenguaje". *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, (comp. de J.L. Linaza). Madrid: Alianza.
- _____. Jolly, A. y Sylva, K. (1976). *Play: its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin.
- _____. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Caillois, R. (1961). *Man, play and games*. New York: The Free Press.
- Chick, G. (1981). "On the categorization of game". *Play and culture*, 2, 283-292.
- Dansky, J.L. y Silverman, I.W. (1975). "Play: A general facilitator of associative fluency". *Developmental Psychology*, 11, 104-112.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- García, I. (1995). "Juegos callejeros". *Jornadas de Educación Primaria*, Libro de Actas, CEP, Alora, Málaga.
- Glassford, R.G. (1970). *Application of a theory of games to the transitional Eskimo Culture*. Doctoral dissertation unpublished. University of Illinois.
- Kamii, C. y Devries, R. (1980). *Group games in early education: Implications of Piaget's Theory*. Washington: A.N.Y.Ch.
- Leslie, A.M. (1987). "Pretence and representation: The origins of Theory of mind". *Psychological Review*, 4, 412-426.
- Linaza, J.L. (1990). "Juego y desarrollo infantil". *Psicología Evolutiva*, 2, Madrid: U.N.E.D.
- _____. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos.
- Ortega, R. (1990). *Jugar y Aprender*. Sevilla: Diada.
- _____. (1991a). "Un marco conceptual para la interpretación del juego infantil". *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-103.
- _____. (1991b). "El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social". *Infancia y Aprendizaje*, 55, 103-121.
- _____. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- _____. y Lozano, M.T. (1993). *Espacios de juego en la educación infantil*. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (Caja de E. Infantil).
- _____. y Luengo, C. (1991). *El recreo como marco para el desarrollo socioafectivo*. Ponencia presentada al I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- _____. (1992b). "El juego de contacto físico y la comprensión social en el contexto escolar". *Curriculum y Desarrollo sociopersonal*. Sevilla: Alfar.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella (1971).
- _____. (1946). *La formación del símbolo*. México: F.C.E. (1961)
- Schwaetzman, H. (1979). *The Anthropology of Children's play*. New York: Plenum.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Sutton-Smith, B. (1980). "Children's play: some sources of play theorizing". *New Directions for Child Development*, 9, 1-16.
- _____. (1985). "Play research: state of the art". *When children play*. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Vygotski, L.S. (1933b). "Fragmento de apuntes para unas conferencias sobre psicología de los párvulos". *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Winnicott, D. W. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.