

CAPÍTULO 1. LA FAMILIA COMO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1 LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO Y SOCIALIZACIÓN EN LA INFANCIA

La familia es, para la mayoría de las personas, el primer contexto de desarrollo, un contexto en el que el niño modelará su construcción como persona, en el que establecerá las primeras relaciones con otros y en el que desarrollará una imagen de sí mismo y del mundo que le rodea. Y este desarrollo se producirá en un escenario de relaciones, intenciones y actuaciones en las que el niño desempeñará un papel protagonista y activo. La calidad y cualidad de las relaciones interpersonales que viva en este contexto dejarán sin duda una huella significativa en su esencia como ser individual y social.

1.1.1 NATURALEZA Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR

La revisión conceptual que se presenta a continuación y las consecuencias de ella derivadas han sido adoptadas teniendo en cuenta los intereses de la presente investigación, desde la perspectiva de la familia como contexto de desarrollo que facilita y promueve el desarrollo de los adultos y de los hijos y, por tanto, supone la aparición de una vertiente educativa en el proyecto vital de la familia.

Iniciamos esta exposición desde un análisis del concepto de familia, considerando los cambios más significativos que se han producido en las últimas décadas en nuestro contexto social, para identificar posteriormente las funciones que desempeña esta institución en nuestros días.

El concepto tradicional de familia hace referencia a un agrupamiento nuclear compuesto por un hombre y una mujer unidos en matrimonio, más los hijos tenidos en común, que comparten una misma residencia y con funciones delimitadas para cada miembro de esta unidad. Esta concepción de familia no resulta hoy día útil para reflejar la realidad de una institución que ha sufrido importantes transformaciones. Parte de la dificultad en definir la familia deriva de la pluralidad de formas familiares que coexisten en la actualidad: familias nucleares clásicas, familias adoptivas, cohabitación, hogares unipersonales, familias monoparentales y familias reconstituidas, que han devenido como producto de diversos cambios sociales, económicos, legales, demográficos y culturales. La familia ya no es una institución única, sino que se caracteriza por su diversidad (Bernades, 1997; Gracia y Musitu, 2000; Vila, 2000; Musitu y Cava, 2001).

La familia, tal y como afirman Musitu y Cava (2001), varía, se transforma, se adapta, se reinventa y, sobre todo, perdura. Los datos de estudios recientes apuntan que esta institución no sólo pervive, sino que parece constituir un elemento central de la organización de nuestras vidas y de nuestro bienestar. Así, Cruz Cantero (1995) afirma

en su estudio que la familia es lo más importante en la vida de los españoles y que su valoración supera a la de los amigos, la religión, el bienestar y el trabajo. Desde esta consideración cabe plantearse ¿por qué es tan importante para nosotros la familia?, o bien, ¿qué funciones cumple la familia en la actualidad para que sea tan importante en la vida de las personas?.

Para Iglesias de Ussel (1997) y Luís Flaquer (1998) la familia es fundamental en dos aspectos básicos de las vidas de las personas:

- En la crianza y educación de los hijos: la socialización familiar, y
- Como fuente de apoyo material y emocional a lo largo de todo el ciclo vital.

Proponemos ahora reconsiderar el concepto de familia prescindiendo en su definición de los elementos que en otro momento fueron esenciales y que ahora aparecen como relativos, a saber: el matrimonio, la presencia de ambos progenitores, los hijos habidos en común, la distribución de las tareas o la permanencia con la pareja original. Podemos así considerar la familia como:

“la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Palacios y Rodrigo, 1998, p. 33).

Curiosamente, los criterios conservados como definatorios en este concepto son todos ellos intangibles, y están relacionados con metas, motivos y sentimientos, características que, para la calidad de la vida familiar y de las relaciones entre sus miembros, tienen una importancia mucho más primordial que el vínculo legal, las relaciones de consanguinidad, el número de sus miembros o el reparto de roles. Desde esta perspectiva, dada la diversificación de las actuales estructuras familiares, podríamos concluir que el desarrollo infantil no vendrá determinado por las características de la estructura familiar, sino por la calidad de las relaciones interpersonales que se producen en el seno de la familia (Vila, 2000).

Nuestro próximo análisis sobre las funciones de la familia procurará guardar la necesaria coherencia con la definición de familia que hemos adoptado. En este sentido, desde la perspectiva de los hijos, la familia será un contexto de desarrollo y socialización y, desde la perspectiva de los padres, la familia constituirá un contexto de desarrollo y realización personal ligado a la madurez humana y personal. Siguiendo a Palacios y Rodrigo (1998), cuando consideramos a los padres no sólo como promotores del desarrollo de sus hijos, sino también como sujetos que están ellos mismos en desarrollo, emergerán funciones de la familia que consideran ésta como un escenario:

- a) Donde se construyen personas adultas con una determinada autoestima y sentido de sí mismo, y cuyo bienestar psicológico se relaciona con la propia calidad de las relaciones de apego que él mismo ha vivido en su infancia, y que modelará un nivel de seguridad y confianza en sí mismo y en los demás.
- b) Donde se aprende a afrontar retos y a asumir responsabilidades y compromisos, que orientan al adulto hacia una dimensión productiva, de realización, proyección e integración en el medio social.
- c) Donde se produce el encuentro intergeneracional mediante el cual los adultos amplían su horizonte vital y forman un puente desde el pasado que se proyecta hacia el futuro.
- d) Donde se encuentra apoyo para las diversas transiciones vitales que el adulto ha de realizar, y constituye así un lugar de apoyo cuando todo cambia y peligra el sentido de la continuidad personal.

Desde un análisis interesado en la familia como contexto de crianza y socialización de los hijos, nos vemos obligados a reflexionar sobre el sentido de la paternidad y maternidad. Convertirse en padre y madre supone tres retos importantes:

- Iniciar un proyecto vital educativo, que se extiende desde la transición a la paternidad/maternidad, continua con la crianza y socialización de los hijos, sigue con el apoyo a las vivencias adolescentes y con la salida de los hijos del hogar.
- Penetrar en una intensa implicación personal y emocional, desde una situación de asimetría que caracteriza las relaciones paterno/materno-filiales.
- Llenar de contenidos el proyecto educativo durante todo este proceso de crianza y socialización.

Nuestro próximo discurso sobre las funciones de la familia partirá, en primer lugar, de la concepción presentada de la familia como contexto de desarrollo y, en segundo lugar, de las necesidades infantiles que esta familia debe cubrir en relación al cuidado y la educación de los hijos porque, tal y como afirma López,

“Para la infancia no es adecuada cualquier tipo de sociedad, cualquier tipo de familia, cualquier tipo de relación, cualquier tipo de escuela, etc, sino aquellas que le permiten encontrar respuestas a sus necesidades más básicas. El discurso de las necesidades de la infancia es hoy especialmente necesario, porque no todos los cambios sociales que se están dando en la estructura familiar y en la relación padres hijos están libres de riesgos para los menores” (López, 1995 b, p. 9).

Los padres serán responsables de crear un contexto adecuado de crianza y socialización, de convivencia y relación con sus hijos que promueva el desarrollo infantil mediante las satisfacción de las necesidades consideradas básicas en la infancia. De acuerdo con López (1995 a, 1995 b), las necesidades infantiles son de naturaleza biológica y social, y podrían agruparse en tres tipos básicos:

1. Necesidades de carácter físico-biológico
2. Necesidades cognitivas
3. Necesidades emocionales y sociales

El primer tipo, las **necesidades de carácter físico-biológico**, hacen referencia a los cuidados entorno a la alimentación, temperatura, higiene corporal y sueño. Dado que resultan de común consenso y aceptación, no entraremos a justificarlas. Pero además, el autor incluye en este apartado algunas de carácter más novedoso, como son:

- a) La necesidad de actividad corporal variada, favorecedora del desarrollo motor y global del niño. Existen posibles riesgos si esta necesidad no queda bien cubierta, por ejemplo en el caso de dejar excesivamente a los bebés en la cuna o en el “parque”, limitando así sus vivencias en relación a la actividad postural y movimiento en general.
- b) La necesidad de estar protegido de peligros reales, vivir en un ambiente ecológico seguro. Sabemos que los accidentes caseros constituyen una de las causas importantes de mortalidad infantil.

En relación a este primer grupo otros autores hablan de “cuidados de sustento y protección” (Cataldó, 1991) o de “supervivencia” (Le Vine, 1974), que garantizarían las condiciones físicas y de salud infantil hasta que los hijos gocen de un nivel de autonomía suficiente.

El segundo tipo se refiere a las **necesidades cognitivas**, que quizás requieren de mayor matización que las anteriores y que, a nuestro parecer, resultan especialmente interesantes, por lo que pasamos a describirlas con un cierto detenimiento.

- a) La necesidad de estimulación sensorial. Hoy sabemos que las capacidades iniciales infantiles necesitan ser estimuladas para desarrollarse y que esta estimulación debe ser variada y contingente a la propia actividad del niño. La carencia de estímulos, situaciones y personas con las que interactuar, supondrá una restricción al desarrollo infantil.
- b) La necesidad de exploración. Los niños son activos y curiosos muy tempranamente y necesitan explorar, conocer el entorno físico y social. Para ello es necesario ofrecerles ambientes ricos y variados y, sobre todo, apoyo afectivo y social que les permita investigar su entorno con seguridad.

- c) Los niños necesitan también comprender el significado de las cosas, comprender la realidad, motivo por el cual exploran y realizan buena parte de sus preguntas. Los adultos serán los mediadores en la comprensión de esa realidad, y el significado que los niños construyan sobre la misma dependerá, en buena medida, de su capacidad de mediación. Por eso, deberían primero escuchar y, de manera contingente a sus demandas, responder ajustadamente según las capacidades del niño. Habrá preguntas cruciales de las que esperan respuestas comprensibles. Son momentos excepcionales para promover un espíritu de búsqueda y también de tolerancia sobre la comprensión de los acontecimientos. En estos intercambios el niño irá construyendo un sentido sobre la vida, la sociedad, irá desarrollando también juicios morales, valores y normas, y todo ello le permitirá crear su propia ubicación frente a los otros, su propio control de los acontecimientos personales y sociales a los que progresivamente se irá enfrentando. Frente a esta necesidad cabe el riesgo de falta de diálogo, comunicación, intercambio de ideas, o una transmisión pesimista, intolerante etc.

Frente a las necesidades cognitivas del niño estarían el abandono emocional por falta de disponibilidad para la interacción, el desinterés, etc. Como afirma Solé (1997), los aprendizajes que realizan los niños en las familias surgen en un entramado de relaciones y sentimientos, de afecto y vinculación mutua. Y, en este mismo sentido, Vila considera que,

“la mutua influencia comporta sensibilidad a la individualidad que construye cada niño. Las relaciones que se establecen entre el niño y sus cuidadores son asimétricas en el sentido que es el adulto, en último término, el responsable de su mantenimiento. Por eso, son las madres y los padres los que deben sintonizar con la individualidad infantil para que se produzca el ajuste y se creen unas relaciones interpersonales adecuadas” (Vila, 1998, p. 46).

El tercer tipo lo constituyen las **necesidades emocionales y sociales**, que también requieren de explicitación a la luz de nuestros conocimientos sobre la infancia:

- a) De entre todas, la seguridad emocional, entendida como la necesidad de sentirse querido, aceptado, apoyado, es la prioritaria. Desde esta perspectiva, el establecimiento de vínculos afectivos, de apegos adecuados, es condición imprescindible para el desarrollo. Los vínculos actuarán como plataforma de la propia autoestima y de las competencias sociales posteriores. La vivencia de apegos afectivos seguros facilitará al niño las conductas de exploración y de intercambio, constituirá la base de operaciones a partir de la cual se sienta tranquilo y confiado para descubrir y aprender. Y es así como el niño interiorizará un modelo interno de representación positivo o carencial, en función de la responsividad y ajuste vividos en estos intercambios.

- b) Además de disponer de vínculos estables con los adultos, el niño necesitará relacionarse con los iguales y con otras personas de su entorno. En este sentido, es importante que los padres faciliten y promuevan las relaciones de amistad de sus hijos y su integración en los grupos sociales.
- c) Los niños necesitarán también participar y ser progresivamente autónomos en su marco familiar y social, especialmente en aquellas situaciones en las que se vean implicados. Este proceso progresivo de autonomía debe ir acompañado por el establecimiento adecuado de límites a su comportamiento, límites coherentes y definidos mediante formas de disciplina inductivas.
- d) El respeto a las manifestaciones sexuales propias de la infancia y la adecuada respuesta a sus interrogantes sobre el tema.
- e) Necesitarán también ser protegidos de los riesgos imaginarios. Con el progreso de su capacidad de pensamiento e imaginación, desarrollarán temores variados referidos al abandono, la rivalidad, la enfermedad, los personajes temerosos, miedos ligados en general a su seguridad emocional. Algunas condiciones de la convivencia familiar aumentarán la aparición de estos temores.
- f) La necesidad de jugar, que ofrece al niño la oportunidad de disfrutar, de imaginar, de recrear el mundo, de aprender y de relacionarse. Los padres deben involucrarse en juegos con sus hijos y disfrutar con estos juegos. Y los niños necesitan ver que sus padres dedican tiempo a estos momentos excepcionales de placer compartido.

Los niños necesitan mantener con sus progenitores relaciones interpersonales de calidad, y esta calidad no es sólo una cuestión de tiempo compartido, es también y, sobre todo, una cuestión de ajuste, de reciprocidad, de sensibilidad y de consistencia (Schaffer, 1990; Vila, 1998). Es, por tanto, una cuestión de implicación emocional; como dice Heath,

“A mayor implicación de los padres y/o mayores expectativas en relación a la conducta de sus hijos, los niños tienen resultados mejores (...) La implicación parental es activa (...) No se mide sólo por la cantidad de tiempo que los padres y los hijos están juntos. Este padre activo e implicado tiene muchas más probabilidades de criar un hijo feliz” (Heath, 1995, p. 181).

Los padres tendrán, por tanto, la responsabilidad de crear un contexto adecuado de convivencia y relación con sus hijos en el que se promueva la satisfacción de las necesidades que hemos descrito.

Partiendo de esta serie de necesidades infantiles y de la revisión de algunas propuestas sobre las funciones de la familia (Palacios y Rodrigo, 1998; Cataldo, 1991; López, 1995 a; Musitu y Cava, 2001) hemos elaborado el siguiente esquema sobre las funciones que la familia debería asumir en relación a la crianza y educación de sus hijos:

- a) Satisfacer las necesidades fundamentales del niño de cuidado, sustento y protección.
- b) Aportar un clima de afecto y seguridad, facilitando los lazos emocionales y el apego necesario que hagan nacer en el niño la propia estima y la confianza en los seres que le rodean.
- c) Contribuir y fomentar la socialización de sus hijos, promoviendo en ellos estrategias para la comunicación y el diálogo que les sirvan en sus futuros intercambios sociales.
- d) Actuar como fuente de información y transmisión de valores, que permitan al niño comprender e interpretar la realidad física y social y, posteriormente, adaptarse a ella.
- e) Ofrecer modelos de actuación e identificación en situaciones de naturaleza diversa: cómo afrontar las situaciones conflictivas, cómo ejercer el control o la autoridad, cómo vehicular los valores que dice promover, cómo reaccionar ante el sufrimiento de los otros, etc.
- f) Promover espacios y tiempos para la participación activa del niño en el escenario familiar, que le permitan vivir este contexto como una zona de intercambio y construcción conjunta en la cual él es también protagonista.
- g) Facilitar el tránsito del niño hacia otros contextos educativos y de socialización extrafamiliar que compartirán con la familia la tarea de educar, con el objeto de apoyar la continuidad y coherencia entre los diversos contextos en los que el niño está inmerso.

Hemos partido de una reflexión sobre las necesidades del niño que va más allá de comprender sus necesidades básicas y que tiene que ver con el tipo de estimulación e interacción que los padres establecen con sus hijos, una interacción de calidad que sirva para construir lazos afectivos estables y seguros a partir de los cuales el niño pueda crear una imagen de sí como una persona digna de ser amada, competente y valiosa, y sea la plataforma que le permita interactuar con el mundo y con los otros de manera constructiva.

Para ello es necesario que los adultos sean conscientes de estas necesidades y dediquen tiempo y constancia para acompañar al niño en sus descubrimientos, en sus juegos, en

sus esfuerzos por dotar de significado al mundo que les rodea y por construir su propio conocimiento.

Es necesario que los padres participen también de las vivencias emocionales de sus hijos y ésto requiere un esfuerzo de descentración por parte de los padres. Se trata de que los padres puedan compartir momentos y actividades placenteras con sus hijos, de disfrutar, de deleitarse juntos. Compartir momentos así es lo que permitirá al niño forjarse una idea de si mismo y de las relaciones con los otros como experiencias dignas de ser vividas, experiencias que seguramente quedarán en su recuerdo y marcarán sus futuros intercambios sociales.

Esta perspectiva de las necesidades infantiles requiere de ciertas actitudes parentales: la disponibilidad de los padres hacia sus hijos, que implica una actitud de escucha, de empatía que les permita percibir e interpretar las peticiones de sus hijos. Observarles y estar sensorialmente cerca de ellos para responder a su necesidad de ser mirados, tocados, cogidos, explicados La calidad de la observación y la escucha del niño es lo que permitirá a los padres responder a las demandas de sus hijos, aprender lo que en realidad quieren y desean y, finalmente, poder responder con adecuación (López, F. 1995 a, 1995 b). En este mismo sentido, Schaffer afirma:

“Donde no hay reciprocidad la posibilidad de desarrollo psíquico es limitada. Es la carencia de este elemento lo que distingue el juego del niño con objetos inanimados de su juego con su madre” (1986, p. 217).

Por tanto, consideramos que los niveles de disponibilidad, accesibilidad y responsividad de los padres son actitudes necesarias en la interacción familiar. No pretendemos ofrecer un mapa exhaustivo sobre criterios educativos familiares , sino reflexionar sobre algunas actitudes que nos ayudarán a fundamentar nuestra propuesta final para el análisis de la interactividad.

Tal vez este discurso que ahora presentamos sea intelectualmente comprendido por los padres, pero tememos que no siempre los padres dedican esfuerzo suficiente y continuado a esta tarea. Sumidos en un entramado social de innumerables exigencias que implica la demanda de un cumplimiento óptimo como padres, como pareja, como ciudadanos, como profesionales competentes etc. es probable que estemos perdiendo “el tiempo que hay que perder” para entregarnos a actividades lúdicas, para disfrutar de momentos de relación, para ensoñar y fantasear, y éste es el tiempo más vivido por el niño, un tiempo para el cual corremos el peligro de estar poco disponibles.

Los niños necesitan que sus padres “pierdan” el tiempo con ellos especialmente en los primeros años, porque es entonces cuando a su alrededor se da un menor grado de enseñanza formal y explícita, es cuando el niño vive una experiencia única: enfrentarse a la complejidad del mundo. Y para ello cuenta con su curiosidad, con lo que sabe hacer, con lo que no sabe y desea saber, y así es como se sitúa frente a un mundo lleno

de estímulos y novedades. Seguramente en estos primeros años realizará los aprendizajes más importantes de su vida y, seguramente, éstos sean superiores a los que podamos imaginar, programar o acelerar. Estamos de acuerdo con Tonucci (1997) cuando afirma que “el tiempo perdido” es el tiempo del niño, el de las experiencias, del juego, de la comparación, de la expresión espontánea. Y estamos de acuerdo con él cuando afirma que el tiempo del niño está desapareciendo y con él su relación con el placer. También creemos que este peligro requiere un análisis más profundo sobre el marco social en el que se desenvuelve la familia hoy y del que sólo pretendemos dejar constancia.

1.1.2 LAS RELACIONES FAMILIARES DESDE UNA PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA

Revisado el contexto familiar como primero y más importante contexto de socialización infantil, resulta inevitable pensar en la familia como elemento original y configurador de las características personales futuras de niños y adolescentes. Según Palacios (1999) ello se debe al menos a cuatro razones básicas:

1. Las influencias familiares son las que primero ocurren en el tiempo.
2. Son, además, las más persistentes.
3. Están dotadas de especial intensidad y ejercen influencia en las relaciones posteriores fuera de la familia.
4. Ejercen especial influencia en el ámbito social y personal.

Consideramos la familia el contexto más adecuado para la crianza y educación de niños y adolescentes, porque se ha mostrado como el mejor promotor del desarrollo personal y social y porque es el agente con más capacidad de protección en situaciones de riesgo. Si bien parece claro su papel en el desarrollo personal y social del niño, no resulta tan fácil explicar las vías y mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo esta influencia educativa sobre el desarrollo infantil.

Tradicionalmente se ha propuesto, en este sentido, que los niños adquieren sus características psicológicas como consecuencia de la influencia que reciben de sus padres con carácter unidireccional. Desde el modelo tradicional de socialización familiar los padres elicitán cierto estilo de interacción que determina el tipo de relación padres-hijos y las consecuencias evolutivas a él asociadas. Son numerosos los trabajos que podemos citar al respecto, pero cabe destacar los estudios sobre estilos de apego y estilos de socialización familiar.

En lo referente a las relaciones afectivas (estilos de apego), la familia constituye el sistema básico que garantiza la seguridad emocional del niño. El desarrollo de la teoría del apego, a partir de sus formulaciones iniciales (Bowlby, 1958; Ainsworth, 1973) y con posteriores contribuciones en nuestro propio marco cultural (López, 1990) ha

supuesto una pieza clave para conocer como se forman los primeros vínculos afectivos que servirán al niño como referente para las relaciones que posteriormente mantendrá en contextos extrafamiliares.

A partir de una historia de apego segura, consistente y estable, el niño internalizará un modelo de representación de sí mismo y de las relaciones con los otros confiado y positivo. La capacidad de vinculación emocional se forja, por tanto, en el contexto familiar y constituirá una base de operaciones a partir de la cual el niño deseará explorar y conocer el exterior y también a los otros.

Tal y como ha expuesto López (1995 a) el tipo de apego seguro se relaciona con unas figuras que cumplen adecuadamente su función: estar disponibles, percibir y responder a las demandas del niño de forma coherente, ser emocionalmente estables y mantener formas de interacción armónicas e íntimas con sus hijos.

Pero además de asegurar afectivamente a sus hijos, los padres deben poner límites y normas en el comportamiento de los mismos para garantizar unas pautas educativas y un futuro de adaptación social. La combinación de ambos aspectos implicados en la relación padres-hijos, a saber, afecto y control, son consideradas las dimensiones básicas que caracterizan los estilos de socialización en el marco familiar.

Entendemos por estilos educativos (estilos de socialización familiar) el conjunto de metas y estrategias de socialización que los padres emplean con sus hijos, es decir, lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados deseables (Ceballos y Rodrigo, 1998; Musitu y Cava, 2001).

Las expectativas y metas educativas que guían a los padres en su tarea de socializar a los hijos constituyen auténticas guías para la acción educativa. Esta acción educativa es ejercida por los padres mediante un rango variado de estrategias de socialización. Entre los intentos por sistematizar dichas estrategias de socialización cabe destacar la tipología aportada por Baumrind (1973) y su reformulación posterior por MacCoby y Martin (1983), así como la clasificación de Hoffman (1970).

Baumrind identifica tres estilos de control parental: democrático (o autoritativo), autoritario y permisivo. MacCoby y Martin redefinen estos estilos en base a dos dimensiones: afecto y control. El afecto se refiere al grado de sensibilidad y responsividad de los padres ante las necesidades emocionales de sus hijos y el control a las demandas y nivel de exigencia que los padres imponen a sus hijos. Siguiendo un cuadro de doble entrada que combina ambas dimensiones, tal y como muestra el cuadro 1.1, obtenemos los cuatro estilos propuestos por estos autores: democrático, autoritario, indulgente e indiferente.

Cuadro 1.1 *Reformulación de MacCoby y Martin (1983) de los estilos educativos de Baumrind*

Exigencia	Responsividad	
	Alta	Baja
Alta	Estilo democrático	Estilo autoritario
Baja	Estilo indulgente	Estilo negligente

Por su parte, Hoffman (1970) aporta una clasificación sobre las estrategias disciplinarias parentales en la que distingue los siguientes tipos: la afirmación de poder, la retirada de afecto y la inducción. De ellas, será la inducción la que favorece conductas más positivas, motivadas y autorreguladas por parte del niño, a partir de la explicación y el razonamiento sobre normas y principios. Los dos primeros suponen medidas más directas e impositivas de control y conducen al niño a una regulación de carácter más externo.

Según el modelo tradicional de socialización, los comportamientos parentales asociados a cada tipología darán lugar a consecuencias en la conducta de los hijos, consecuencias que no se limitarán a los años de la infancia, sino que se extenderán a la adolescencia y la juventud (Baumrind, 1991; Musitu y Cava, 2001).

Siguiendo a Palacios (1999), uno de los problemas del modelo clásico de socialización familiar es el carácter de exclusividad con que tiende a plantearse. Desde este modelo parece que los estilos educativos parentales constituyen el factor relevante que determina los rasgos de la personalidad infantil y juvenil. Podríamos considerar dos tipos de limitaciones subyacentes a este análisis, relacionadas con sus características de exclusividad y unidireccionalidad:

- a) Su ignorancia o escasa consideración de otros factores antecedentes, simultáneos y posteriores a los estilos de socialización familiar.
- b) Su análisis insuficiente de los propios procesos intrafamiliares de socialización.

Revisaremos algunos presupuestos implícitos en el modelo tradicional de socialización familiar, apuntados por Palacios en su análisis, y relacionados con las limitaciones antes señaladas:

- Las prácticas educativas de los padres tienen una alta coherencia transituacional.
- Las prácticas educativas que los padres ponen en juego tienen el mismo impacto sean cual sean las características psicológicas del niño al que se dirigen.

- Los estilos de socialización son igualmente deseables/indeseables y producen idénticas consecuencias sea cual sea la edad del destinatario.
- La conducta de los padres es percibida con nitidez por parte del hijo a quien se dirige y es, además, interiorizada con la misma claridad.
- La adopción de uno u otro estilo es el fruto de una decisión consciente e influida por determinantes de naturaleza psicológica.

Estos supuestos o apriorismos implícitos, hasta cierto punto, en el modelo tradicional de socialización familiar están siendo revisados y considerados en estudios recientes sobre la educación familiar desde la perspectiva psicoeducativa que nos ocupa (Ceballos y Rodrigo, 1998). Desde la perspectiva de análisis propuesta por Palacios (1999), y a partir de las limitaciones apuntadas, el autor nos propone matizar el análisis tradicional teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) *Las características de la situación.* Las conductas de los niños son variadas, se producen en situaciones diversas, tienen diferentes consecuencias potenciales y dan lugar a diferentes interpretaciones y reacciones. Será razonable pensar que el mismo estilo educativo puede tener manifestaciones conductuales diferentes en función de la situación y de su interpretación. Así, el estilo de socialización habitual de los padres tendrá una expresión contextual matizada. Diremos matizada, pero no impredecible, ya que existe cierta correspondencia entre el tipo de problema o situación y la forma típica de reaccionar por parte de los padres (Grusec y Goodnow, 1994).
- 2) *Las características psicológicas del destinatario.* Los padres tienden a modelar su interacción según las características psicológicas de los hijos. Además, estas características psicológicas no son lineales, sino que puede variar. La mayoría de los padres adecuarán sus respuestas a lo que observan en sus hijos y según las lecturas que hagan de los mensajes que éstos les envían. Más que una socialización en vertical, el resultado final será una construcción conjunta en la que el comportamiento de uno modifica y altera el del otro, que a su vez influirá en el del primero, y así sucesivamente, de forma recíproca. Esta perspectiva complicará el análisis y la caracterización del proceso y nos llevará a pensar que entre las características del padre y las del niño se da más un diálogo que una imposición, hecho que nos aproxima a un modelo de construcción conjunta de la interacción.
- 3) *La edad del destinatario.* Las conductas de los hijos adquieren significación diferente en función de la edad del hijo. Así, una conducta indeseable no despertará la misma emoción en un niño pequeño que en uno mayor, ya que la primera tenderá a interpretarse más en términos situacionales y la segunda

en términos disposicionales (Dix, Ruble, Grusec y Nixon, 1986). Por otro lado, los padres se considerarán mas o menos capaces para influir en la conducta de sus hijos según la edad de éstos. La edad de los hijos aparece, por tanto, como un elemento que modela la construcción conjunta de las relaciones familiares. Así, la adecuación de las prácticas socializadoras de los padres a la edad de los hijos constituirá un requisito de eficacia en su tarea educativa.

4) *La percepción y aceptación de las prácticas educativas de los padres.* Según Grusec y Goodnow (1994), la interiorización de las conductas y mensajes parentales por parte de los hijos no es automática, sino que estará determinada por tres componentes:

- La percepción que el niño tiene de las intenciones parentales. A su vez esta percepción dependerá de factores como: la claridad o “legibilidad” de los mensajes por parte del niño (Ceballos y Rodrigo, 1998), su capacidad para interpretar los mensajes en función de su nivel evolutivo, sus sesgos a la hora de interpretar las cosas y su estado emocional.
- El grado de aceptación de dichos mensajes, que estará altamente condicionado por la calidez de las relaciones padres-hijos y por el hecho de que su actuación sea considerada justa y proporcional desde la perspectiva del niño.
- El sentimiento del niño de haber participado en la elaboración o, de lo contrario, lo vive como una mera imposición ejercida por los padres.

El modelo tradicional de socialización daba por supuesto que si los padres actuaban de una manera, los hijos percibían, aceptaban e interiorizaban esta conducta de manera automática, olvidando la perspectiva del destinatario. Con este conjunto de matizaciones pretendemos afianzar la idea de la socialización entendida más bien como un proceso de diálogo y construcción conjunta.

5) *La presencia de factores que exceden a las decisiones conscientes adoptadas por los padres y al propio microsistema familiar.* Como ejemplo cabría citar las situaciones de alteraciones emocionales en los padres, como depresión o estrés, las situaciones de conflicto entre los cónyuges, la configuración del microsistema familiar – la existencia o no de otros hijos -, u otras similares. Además, cabe considerar factores externos a la familia como la existencia de redes de apoyo formales e informales o la cultura de referencia.

El modelo de socialización conjunta (Palacios, 1999) propone incorporar la noción de influencias múltiples para comprender las estrategias de socialización que los padres

actualizan en la educación de sus hijos, estrategias que se encuentran bajo la influencia de diversas fuentes de determinación. El proceso de socialización familiar no responde a una secuencia lineal de prácticas educativas primero ejecutadas por los padres y luego interiorizadas por los hijos. Se tratará, más bien, de un conjunto de procesos, cuyos contenidos se mueven en una multidireccionalidad caracterizada por influencias y determinaciones recíprocas. Se tratará de un conjunto de prácticas, situaciones e interacciones que no pueden desentenderse de las características de la situación ni de los participantes y que, a su vez, trasciende a los individuos y al propio ámbito familiar.

Cabe concluir que existen estilos educativos familiares como formas reconocibles de llevar a cabo la acción educativa en el contexto familiar, formas que se matizarán en función de las personas y de las situaciones, y que siguen siendo identificables en relación a las viejas dimensiones de afecto y control. Pero al modelo de socialización tradicional le faltaban, como afirma Palacios (1999), elementos importantes, tales como: la toma en consideración de factores previos, simultáneos y posteriores a la familia, el reconocimiento de la no adecuación de mecanismos lineales y causales simples en la explicación de los efectos educativos ..., al tiempo que le sobraba, probablemente, algo de rigidez.

Desde esta nueva perspectiva del modelo de socialización familiar como construcción conjunta, podemos pensar en una nueva dimensión relevante para el estudio de la interacción familiar, a saber, los entornos educativos familiares o escenarios de actividad conjunta, y la calidad que dichos entornos o escenarios proporcionan al proceso de desarrollo de los hijos.

La noción de escenario sociocultural (Lave, 1991; Lacasa 1994; Rodrigo, 1997) hace referencia a un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de relaciones personales, con actores dotados de intenciones, motivos y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida del contenido de la misma.

Esta noción de escenario sociocultural enfatiza la negociación del sentido y significado de las actividades por parte del adulto y del niño, de modo que sitúa a ambos en cierto plano de simetría. En el escenario, los niños son activos constructores de sus acciones dirigidas a metas y del significado que le prestan a las mismas (Rodrigo y Acuña, 1998).

Una de las finalidades del escenario es promover el desarrollo óptimo de los hijos, teniendo en cuenta que éstos son sujetos en desarrollo con necesidades cambiantes. Para ello un escenario educativo debe proporcionar las funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control (Bradley, 1995). Cada escenario familiar cumplirá estas funciones de manera más o menos óptima. La clave estará en los padres, ya que a ellos corresponde la responsabilidad de promover y construir los entornos de actividades, rutinas culturales y prácticas que compartirán con sus hijos.

El análisis de los escenarios educativos cotidianos se interesa por las actividades y relaciones que se promueven, alientan y apoyan en la vida cotidiana familiar del niño, es decir, las rutinas y experiencias diarias del niño. Se trata de desvelar las características de la vida cotidiana en el interior de la familia a través de lo que se ha dado en llamar el “curriculum educativo familiar”.

Según Rodrigo y Acuña (1998) el curriculum educativo familiar hace referencia al conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas de conducta que se van adquiriendo mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje con los miembros de la comunidad familiar. Dicho curriculum tiene un carácter implícito u oculto, de modo que difícilmente pueden llegar a ser explicitadas las metas y contenidos por los miembros de la familia. Los padres organizan actividades y construyen estilos participativos de relación con sus hijos, pero no siempre son conscientes de estar llevando a cabo dicha actividad.

Sabemos que los motivos que guían a los padres cuando interactúan con sus hijos condicionan su actitud y manera de estar en las actividades y tareas que comparten con ellos. García (1997) ha descubierto, analizando una muestra de madres de profesiones variadas con hijos de 7 a 10 años, la existencia de cuatro tipos de motivos al ser preguntadas sobre situaciones hipotéticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje y ser observadas en situaciones de resolución de tareas con sus hijos: a) instruccionales (aprender, promover el desarrollo), b) lúdicos (juego, diversión), c) pragmáticos (acabar rápido, hacerlo bien) y d) de control (que me atienda, que siga mis instrucciones). La autora agrupó los cuatro tipos de motivos en dos factores: motivación centrada en los intereses del niño (motivos instruccionales y lúdicos) y motivación centrada en los intereses del adulto (motivos pragmáticos y de control), y encontró que las madres de nivel educativo medio-alto (sobre todo las de profesión enseñante) tendieron a elegir más los motivos centrados en el niño, mientras que las de nivel educativo bajo (fundamentalmente amas de casa), eligieron los motivos centrados en el adulto. Las primeras hacían, además, un mayor uso de estrategias más mediadoras o de guía, valoraban con más adecuación las competencias de sus hijos y organizaban la tarea adecuándola a dichas competencias. En cambio, las madres con motivación más centrada en el adulto (pragmática y de control) tendían a utilizar estrategias más asistenciales, a sustituir en la tarea a sus hijos y a no preparar las tareas con el fin de simplificarlas.

Otro aspecto valorable de la calidad del curriculum educativo familiar lo constituyen los contenidos de las actividades cotidianas en que los niños participan. Una observación sobre dichos contenidos ha permitido observar que cada familia puede llevar a cabo una distribución muy diferente del tiempo para cada contenido, tal y como comentan en su estudio Vila y Bassedas (1994). Además, se aprecia una organización secuencial de las actividades cotidianas en cada familia, de manera que unas familias proporcionan a sus hijos ambientes más estructurados y predecibles, y otras más inadecuados e

impredecibles; también unas familias aparecen como más capaces que otras para proporcionar las actividades más adecuadas a sus hijos según la edad, es decir, para reconocer que cada edad requiere de un espacio educativo propio (Acuña y Rodrigo, 1996).

Tal y como afirman Rodrigo y Acuña (1998), podemos entrever que el análisis del escenario familiar, en términos de entornos de actividades cotidianas con actores, motivos y tareas dirigidas a metas culturales, nos abre la puerta a un abanico muy amplio de aplicaciones que giran en torno a la evaluación y optimización del entorno educativo de los hijos y que parte de la conceptualización de la familia como una comunidad de prácticas, un escenario donde padres e hijos piensan y razonan según sus concepciones, y donde se viven y comparten experiencias que determinarán, en gran parte, el desarrollo psicológico de los hijos.

1.2 EL JUEGO COMO ESCENARIO INTERACTIVO EN EL MARCO FAMILIAR

En este segundo apartado reflexionaremos sobre la importancia del juego en el desarrollo global del niño y, especialmente, del juego compartido, en referencia a los momentos que padres e hijos se implican en esta actividad de manera conjunta. Partiremos de una caracterización del juego desde una perspectiva integradora, analizando las funciones que éste cumple como escenario de desarrollo espontáneo, vinculado al desarrollo de numerosas competencias infantiles. Nos centraremos finalmente en el valor del juego padres-hijos como una experiencia interpsicológica que alumbra el proceso de convertirse en persona y adquirir una identidad social desde la que interpretarse a sí mismo y a los otros.

1.2.1 EL JUEGO: UN CONTEXTO PARTICULAR PARA EL DESARROLLO INFANTIL

La tendencia actual a valorar las situaciones naturales y cotidianas como escenarios de desarrollo espontáneo nos hace pensar en el juego como un marco educativo privilegiado. En este sentido, nos aproximaremos al juego como un contexto en el que se produce un particular tipo de interacción y comunicación que potencia el desarrollo de aprendizajes espontáneos y, más concretamente, podríamos hablar del juego sociodramático como un escenario para el desarrollo de la comprensión y la comunicación social (Bretherton, 1984; Bruner, 1984).

En este primer apartado reflexionaremos sobre los elementos esenciales del juego más allá de su aparente diversidad y sobre los beneficios que esta actividad privilegiada aporta a la infancia: al desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y social del niño. Revisaremos las principales aportaciones de las teorías psicológicas sobre el juego. Indagaremos sobre los orígenes y el sentido evolutivo del juego social, y su relación con la emergencia del símbolo en el niño, desde una perspectiva sociocultural. Finalmente, anotaremos algunas peculiaridades del juego sociodramático en el que se centrará nuestra investigación.

1.2.1.1 CARACTERIZACIÓN DEL JUEGO EN LA INFANCIA

No es fácil encontrar una definición clara sobre el juego que pueda englobar situaciones tan diversas como: jugar al escondite o a pillar, jugar a las casitas, a tiendas o a médicos, construir un castillo con maderas o jugar al ajedrez. Quizás una manera de aproximarnos al concepto de juego, desde una perspectiva educativa, consiste en desvelar algunos atributos que lo caracterizan. ¿Qué tienen en común las actividades mencionadas para que podamos considerarlas bajo el denominador común de “juego”?

Quizás el sustrato común lo constituye el componente afectivo, el placer de jugar. Como dice J. Bruner, la característica distintiva puede no ser la conducta de modo neto, sino más bien la actitud de quien la ejecuta (Bruner, 1984).

Desde un punto de vista psicológico, tal y como afirma Secadas (1988) jugar es, ante todo, una *actividad del sujeto*. Una explicación psicológica debería plantearse en qué consiste el proceso que se desarrolla en el sujeto cuando juega, cómo es este tipo de comportamiento que llamamos juego a diferencia de otros, por ejemplo, de aprendizaje, y qué lugar le corresponde entre los restantes procesos que describe la psicología.

Comenzaremos este apartado realizando una caracterización del juego desde una perspectiva integradora. Podemos encontrar una serie de características comunes a todos los juegos que nos permite identificarles como tales a pesar de su gran diversidad:

1. Es una **actividad libre y espontánea**, no condicionada por las exigencias del exterior, como sería el caso de las conductas “serias” que buscan adaptarse a la realidad. Como dice Zabalza (1987), el juego constituye el paradigma de la autodecisión, de lo no coercitivo. A través del juego el niño sale del presente, de la situación concreta, y se sitúa y prueba en otras situaciones, otros roles, otros personajes, con una movilidad y una libertad que la realidad de la vida cotidiana no le permite. El juego se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección (Amonachvili, 1986).
2. **Proporciona placer**. El juego es deleitable en sí mismo. En palabras de Garvey (1985), la actividad lúdica siempre procura placer, es una actividad divertida que generalmente suscita excitación y hace aparecer signos de alegría y hasta carcajadas, pero, aún cuando no va acompañada de estos signos de regocijo, es siempre evaluada positivamente por quien la realiza. En este sentido, es un proceso motivado intrínsecamente (Sutton Smith, 1976; Garaigordobil, 1992), que no tiene metas o finalidades extrínsecas y, por ello, si toma tintes utilitarios o se convierte en medio para conseguir un fin, pierde la atracción o el carácter de juego (Wallon, 1941). En la mente del niño el juego constituye una gran experiencia, un fin valioso en sí mismo. Desde la mente adulta, educadores e investigadores tienden a menudo a considerar el juego como medio para conseguir otros objetivos (favorecer la inteligencia, la solución de problemas, la creatividad, la perspectiva social, etc.). Conviene que, como adultos, educadores o investigadores, no ignoremos el valor intrínseco del juego o nos veremos avocados a una situación paradójica (Caldwell, 1986) en la que se habrá desvirtuado la esencia central del juego.
3. **Implica seriedad y esfuerzo**. El niño toma su juego con una gran seriedad porque es una actividad que implica todos los recursos y capacidades de su personalidad, le implica en toda su globalidad, a nivel corporal, intelectual y afectivo. Supone un concepto de seriedad diferente al del adulto, que suele asociar lo serio con lo eficaz,

con la obtención de resultados. Para el niño, en cambio, el juego es serio porque a través de él afirma su ser, su autonomía, su poder (Chateau, 1950) y, en este sentido, permite su autoafirmación y el incremento de su autoestima (Garaigordobil, 1990). Con todo, podemos decir que la actividad lúdica infantil es algo más que diversión, es mucho más, es la más seria y significativa de todas las actividades de la infancia. El niño dedica una gran cantidad de esfuerzo a jugar (Wallon, 1941). A menudo el juego del niño supone un reto (Zabalza, 1987), una superación de dificultades que requiere grandes dosis de atención y concentración, pero, como afirma Bruner (1984), los obstáculos a superar suponen un papel importante en el juego del niño porque sin ellos es posible que el niño se aburriría muy pronto.

4. Constituye un espacio para la expresión, la interacción y la comunicación.

A través del juego el niño encuentra un espacio y una oportunidad privilegiada para la expresión de su personalidad global. Constituye una expresión ante los otros y también ante sí mismo. A través del juego el niño comunica sus deseos y sus necesidades, sus vivencias y percepciones, su manera de interpretar el mundo y las relaciones. Pero también a través del mismo el niño toma conciencia de sus posibilidades, de sus competencias y limitaciones, y ésto le permite construir progresivamente una imagen de sí mismo y del mundo que le rodea. Esta será además una construcción que puede gestarse en un espacio compartido con los otros. Como dice Ortega (1988), el juego es un laboratorio de comunicación social, donde los niños reconstruyen el mundo de los adultos y sus complejas relaciones con el fin de dominarlo y comprenderlo.

El juego constituye un espacio de experiencia personal y social que potencia el desarrollo global del niño y su adaptación social (MacDonald, 1993). Encontramos que el juego guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego. En este sentido se ha vinculado el juego con el desarrollo de la exploración, la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje, la comprensión de perspectivas y papeles sociales, etc. (Levy, 1984; Garvey 1985; Garaigordobil, 1992, 2002; Sutton Smith, 1993).

1.2.1.2 TEORÍAS PSICOLÓGICAS SOBRE EL JUEGO

Las teorías clásicas sobre el juego infantil se han desarrollado en el primer tercio de este siglo y mantienen una influencia importante sobre las investigaciones actuales. Nos limitaremos a apuntar, de forma breve, algunos aspectos nucleares de aquellas que consideramos más relevantes por sus contribuciones a la teoría del juego desde una perspectiva evolutiva y educativa. Algunos de los aspectos aquí apuntados serán retomados en apartados posteriores del presente capítulo.

1. Aportaciones de la teoría psicoanalítica de Freud

Freud (1905) vinculó el juego a la expresión del inconsciente y, en un primer momento, al instinto del placer. El sueño y el juego simbólico sirven para la expresión de procesos inconscientes a los que no tenemos acceso directo y la realización de deseos insatisfechos. El principio de placer domina las actividades lúdicas de los niños, que eluden la censura gracias a la forma simbólica que adoptan los deseos.

Posteriormente Freud (1981) reconocerá que en el juego también actúan las experiencias reales y no sólo las proyecciones del inconsciente. En este sentido a través de las experiencias lúdicas el niño puede reproducir experiencias y acontecimientos dolorosos pasando de espectador pasivo a actor, de esta manera conseguiría “neutralizar” o compensar aspectos dolorosos de la realidad. Reescenificar un trauma o situación dolorosa permite al niño adaptarse mejor a esa realidad y dominar, en el juego, aquellos acontecimientos que previamente le dominaron a él.

“Esta función del juego es solidaria con la concepción que Freud tiene de la memoria. Toda experiencia queda registrada en nuestro recuerdo, aunque no es posible recuperar cualquier experiencia en cualquier momento. El análisis de los contenidos lúdicos permite identificar, bajo distintos disfraces simbólicos, las experiencias originales. Si todo recuerdo es una reconstrucción, el juego permite al niño una narración de lo sucedido con el beneficio de la distancia y del final conocido.” (Linaza, 1992, p.49).

Freud recurre al ejemplo del juego del carrito (hacer desaparecer y retornar un carrito atado a una cuerda) para ilustrar la idea del juego como instrumento de elaboración de experiencias difíciles (Freud, 1981). Este juego permite al niño sobrellevar el displacer y la angustia que le provoca la desaparición de la madre. A través de este juego repite simbólicamente la experiencia y se torna en sujeto activo ante una situación que había sufrido pasivamente.

Otros autores de la corriente psicodinámica continuarán trabajando sobre esta idea del juego como un medio de elaborar la propia experiencia, tanto agradable como excesiva (Winnicott, 1980, 1972; Klein, 1980; Bettelheim, 1989).

El juego posibilita además la expresión simbólica de la agresividad y la sexualidad infantil y sirve como mecanismo para la elaboración y control de las tensiones generadas por estos impulsos (Garaigordobil, 2002). A través de diferentes formas, como combates, juegos de pistoleros, policías y ladrones, o simulación de animales salvajes, etc. el niño puede expresar sus pulsiones agresivas sin sentimientos de culpa. Todo puede ser dicho, si se mantiene en el terreno de lo simbólico. Por otro lado, el juego permite al niño expresar diferentes manifestaciones sexuales. Así, simboliza en sus juegos experiencias orales (juegos de comiditas), anales (juegos con agua y tierra) y

genitales (juegos de papas y mamas), tal y como han señalado Klein, (1980) Aberastury (1977, 1981) o Dallayrac (1977). Muchas de estas fantasías giran en torno a las diferencias sexuales y las relaciones íntimas entre los padres. La curiosidad sexual infantil en relación al misterio de la procreación, la maternidad, el placer sexual, se expresa y satisface en estos juegos infantiles.

2. Aportaciones de la teoría evolutivo-cognitiva de Piaget

Para Piaget (1932, 1946, 1966) las diversas formas que el juego adopta a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren las estructuras intelectuales. El tipo de juego es, en parte, un reflejo de estas estructuras. Pero, en la medida que es acción infantil por antonomasia, el juego contribuye al establecimiento de nuevas estructuras mentales. De los dos componentes que presupone toda adaptación inteligente a la realidad, el juego es, para Piaget, paradigma de la asimilación. La asimilación es la invariante funcional que se encuentra directamente relacionada con el juego.

A través de la asimilación el niño somete objetos diferentes a un mismo tratamiento: los esquemas motores de los que dispone. Los primeros juegos de ejercicio servirán para consolidar los esquemas motores y sus progresivas coordinaciones. Las actividades motrices y sensoriales se encuentran en la base del desarrollo de la inteligencia. Kamii y DeVries (1988), desde una perspectiva piagetiana, confirman el interés natural de los niños pequeños por examinar los objetos, actuar sobre ellos y observar sus reacciones, y concluyen que el niño construye el conocimiento al actuar sobre los objetos y las personas. Para Piaget estas manipulaciones lúdicas concretas con los objetos están a la base del posterior manejo abstracto de las ideas, porque las acciones sin palabras preceden a las palabras sin acciones, las acciones preceden al pensamiento y el pensamiento evoluciona a partir de las acciones. A través del juego los niños incorporan elementos del mundo exterior en estructuras cognitivas (asimilación) (Piaget, 1932, 1946) y ganan experiencia modificando planes de acción en respuesta a las características de los objetos (Forman y Cazden, 1984). El juego de manipulación de objetos provee a los niños pequeños de una oportunidad para ganar conocimiento acerca de las características físicas de los objetos (conocimiento físico), así como acerca de las relaciones que existen entre los objetos (conocimiento lógico-matemático) (Garaigordobil, 2002).

Cuando los esquemas se utilizan fuera del contexto llegan a convertirse en gestos que representan una situación no presente. Así, llevarse a la boca una cuchara vacía se convierte en símbolo de la comida que no está y la propia acción de comer. El símbolo es la estructura mental que hace posible la ficción, que el niño utilizará hasta hacer de ella el juego más característico de la infancia. Entre los dos y los siete años representará situaciones cada vez más ricas y complejas.

Para Piaget se producirá un progreso desde la representación individual (juego en paralelo o egocéntrico) a una representación colectiva. Jugando juntos cada niño jugará su propio tema y sólo esporádicamente entrarán en contacto con el del compañero. La referencia de estos significados está en la realidad cotidiana y en los modelos del mundo real y, con frecuencia, en los adultos concretos que sirven de modelo. Según Piaget (1946, 1966) el juego facilita el descentramiento cognitivo. Así, el símbolo pasará de tener un carácter inicialmente egocéntrico (en el que cualquier objeto puede representar cualquier cosa) a transformarse en imitación representativa de la realidad, a través del juego, ya que el deseo del niño de jugar con los otros hace necesario compartir los símbolos, que evolucionarán hacia representaciones cada vez más cercana a la realidad.

Según Linaza (1992) existe una cierta contradicción en la concepción piagetiana del juego simbólico, al caracterizarlo como “individual” en sus primeras fases y sólo progresivamente “socializado”. Autores como Vygotsky y Elkonin aludirán que la convención, el gesto, el símbolo, se utilizan para designar algo para alguien. Desde sus inicios como actividad compartida, con el adulto o con otros niños, el juego simbólico, guarda en sí mismo el germen de superación de ese egocentrismo que, para Piaget, caracteriza el pensamiento infantil.

Finalmente, para Piaget el juego se transforma en juego de reglas, cuya formulación requerirá la representación simultánea y más abstracta de las acciones de los distintos jugadores. La práctica irá complejizando las reglas que regulan las interacciones lúdicas. La forma en que los niños se representan las reglas sufre en pocos años profundas transformaciones. Así, de unas reglas referidas a la autoridad e inmutables se transformarán hacia unas reglas producto del acuerdo entre los jugadores. En este proceso, Piaget (1932) consideró las situaciones de juego grupal como un foro para la reciprocidad mutua, para la coordinación interpersonal de roles y para el desarrollo moral.

3. La contribución de Wallon

Para Wallon (1941) el juego se confunde con la actividad total del niño, en tanto que ésta es espontánea y no toma sus objetos de las disciplinas educativas. Igual que Piaget, Wallon considera que hay una profunda implicación entre juego y desarrollo. Las etapas que sigue el desarrollo del niño están marcadas, cada una de ellas, por la explosión de actividades que parecen, durante cierto tiempo, acapararlo casi por completo y de las que no parece cansarse de buscar todos los efectos posibles. En cada etapa los juegos señalan la aparición de funciones muy variadas. En un primer estadio se manifestarán los juegos estrictamente funcionales, luego aparecerán los juegos de ficción, de adquisición y de fabricación.

Según Wallon el juego constituye una actividad no exenta de esfuerzo, que puede exigir del niño grandes cantidades de energía. En este sentido, muchos juegos buscan la dificultad, pero ha de ser la dificultad por sí misma. Los temas que se plantea el juego

no deben tener razón de ser fuera del mismo. Si se convierte en una actividad práctica, en medio para lograr un fin, pierde el atractivo y las características del juego. Para Wallon la oposición entre la actividad lúdica y la función de lo real muestra en qué sentido la actividad del niño se asemeja al juego. La actividad deja de ser juego en la medida en que se aproxima a lo real.

El juego es una infracción a la disciplina o a las tareas que nos imponen las necesidades prácticas de la existencia. Pero el juego supone esas disciplinas o tareas, en lugar de negarlas o renunciar a ellas. El juego se disfruta, en relación a éstas, como un respiro y un nuevo impulso, es el inventario libre o el toque final de éstas o aquellas disponibilidades funcionales. Hay juego en la medida en que se presenta la satisfacción de sustraer el ejercicio de una función a las presiones o a las limitaciones que ésta sufre normalmente por parte de actividades más responsables. El juego del niño se asemeja a una exploración jubilosa o apasionada que tiende a probar todas las posibilidades de la función. El niño parece ser arrastrado por una especie de avidez o de atracción que le lleva a los límites de esa función. Para Wallon hay, por tanto, una clara relación de los juegos con el desarrollo de las aptitudes infantiles.

Retomando las aportaciones realizadas por la teoría psicoanalítica, Wallon (1941) señala la importancia sobre la ficción como componente central del juego. Con la ficción se introduce en la vida mental del niño el uso de simulacros, que constituyen la transición necesaria entre el indicio, todavía ligado a la cosa, y el símbolo, soporte de las combinaciones intelectuales puras. El juego, al ayudar al niño a franquear este umbral, desempeña un papel importante en su evolución psíquica. La ficción forma parte del juego por naturaleza puesto que se opone a la dura realidad. El niño no se engaña con los simulacros que utiliza y por ello alternará entre la ficción y la observación. Unas veces absorbido por la una y otras veces por la otra, nunca se desprende por completo de la ficción en presencia de la observación. Sus observaciones no dejan de estar influenciadas por sus ficciones, pero éstas están saturadas de sus observaciones.

La imitación juega inicialmente un papel importante en la actividad lúdica. El niño reproduce en sus juegos experiencias que acaba de vivir. Para los más pequeños la imitación es la regla del juego, la única que les es accesible ya que no pueden superar el modelo concreto y vivo para llegar a la abstracción. La imitación no es indiscriminada, sino que es selectiva en alto grado. Se refiere a las personas que tienen mayor prestigio para él, próximas a sus sentimientos y que ejercen una atracción de la que sus afectos no están ausentes. Pronto surgirán sentimientos de ambivalencia hacia esas personas a las que imagina y “usurpa” su papel, pero a quienes no puede eliminar ni acaparar. A partir de aquí Wallon reflexiona sobre los juegos prohibidos y permitidos, y la necesidad del niño de “exhibir” sus juegos frente a los adultos. El juego simbólico pone en evidencia el papel de la imitación como actividad fundada en una necesidad social de consonancia (necesidad de fundirse con el otro, de convertirse en el otro). Esta actividad tendrá consecuencias en el campo de la socialización y del desarrollo cognitivo.

5. Aportaciones de la teoría socio-histórica de Vygotsky y Elkonin

El enfoque de la escuela soviética fue formulado inicialmente por Vygotsky (1934) y desarrollado posteriormente por sus discípulos, especialmente por Elkonin (1980), que ofreció de un modo más sistemático los presupuestos de la teoría y una selección de datos empíricos en los que fundamentarla. El juego sociodramático o juego protagonizado fue el centro de sus aportaciones.

Cuando el niño representa al maestro, al médico, al conductor, etc. descubre la vida social del adulto, las relaciones entre los adultos, los derechos y deberes de cada rol, porque cada rol en el juego argumental consiste en cumplir las obligaciones que impone el rol y ejercer sus derechos. Esto conduce al niño a conocer la vida social y comprender mejor la variedad de funciones sociales y las reglas o normas del comportamiento que rigen estas relaciones. Es una forma de socialización que le prepara para ocupar un lugar en la sociedad adulta (Bruner, 1986).

Para Elkonin (1980) en el juego se opera la orientación primaria del impacto emocional que le produce la actividad humana y se adquiere conciencia del limitado lugar de uno en el sistema de las relaciones con el adulto. Elkonin ha destacado que las experiencias extraídas en las relaciones lúdicas y reales durante el juego de roles son la base de la propiedad mental que permite al niño situarse en el lugar de otra persona y acceder así a distintos puntos de vista, lo cual favorece su descentramiento. El niño que representa a otro personaje reflexiona sobre la experiencia de otro y sobre la situación que vive, asume su papel, toma su perspectiva, y éste proceso contribuye a la superación del egocentrismo, necesario para el desarrollo moral (Garaigordobil, 2002). El juego se convierte así en fuente de desarrollo moral y comportamiento social.

Vygotsky (1934) considera el juego como fuente de aprendizaje porque en el curso del mismo se crean continuamente zonas de desarrollo potencial. Al jugar los niños utilizan recursos más evolucionados que en cualquier otro tipo de actividad. En el juego el niño va siempre un poco por encima de su capacidad, como tirado de una situación que le exige un nivel más alto del que la acción espontánea le exige habitualmente. Según Vygotsky la situación sustitutiva que se produce en el juego es el prototipo de todo proceso cognitivo, y esta situación ficticia puede considerarse como el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. En el juego de ficción o de rol aparece por primera vez una divergencia entre el campo semántico (el caballo) y el visual (el palo), entre lo que el niño ve y el significado mental que le atribuye y, por primera vez en la acción lúdica, el pensamiento se separa de las cosas y se inicia la acción que proviene del pensamiento (cabalgar) y no del objeto.

1.2.1.3 APORTACIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO INFANTIL

Jugar se convierte en uno de los principales y más efectivos motores del desarrollo infantil y del crecimiento de la personalidad global, tanto en el plano físico como en el intelectual, afectivo o social. A partir de estos aspectos pasamos a considerar brevemente las aportaciones del juego a las diferentes dimensiones del desarrollo infantil.

1. La contribución del juego al desarrollo psicomotor del niño.

A través de todos los juegos de movimiento y desde sus primeros meses de vida, el niño irá completando su desarrollo psicomotor. Un desarrollo que le permitirá avanzar hacia el control del movimiento, la coordinación, la adquisición de destrezas y la consolidación de una imagen corporal propia. Inicialmente, el niño partirá de unos esquemas motrices básicos que ejercitará y repetirá. Estos esquemas se irán progresivamente integrando y complejizando, y ésto le posibilitará posteriormente la adquisición de competencias y destrezas, tanto de carácter global como segmentario. En este recorrido se consolidarán capacidades como el control tónico y postural, la marcha, el equilibrio, la coordinación motriz, etc.

El juego físico padres-hijos se ha asociado al desarrollo de capacidades y competencias que exceden el ámbito motor y aportan evidencias sobre la interrelación entre las diversas dimensiones del desarrollo en la infancia.

Según Bunker (1991) los niños adquieren en los primeros años autoconfianza y autoestima como resultado de sus experiencias exitosas en el terreno motriz. Los niños a esta edad se mueven para aprender, pero también aprenden a moverse. El juego motriz les proporciona una excelente oportunidad para explorar sus propias capacidades y construir una imagen de sí mismos y de su entorno. Los niños prueban qué son capaces de hacer y cuáles son sus límites. Según esta autora, la responsabilidad parental para implicarse en este tipo de juegos con los hijos es muy limitada, especialmente en el caso de las madres, quienes apenas tienden a iniciar juegos físicos con sus hijos/as. El problema se acrecienta en el caso de las hijas, posiblemente porque nuestra cultura valora los modelos masculinos activos y físicamente hábiles, cualidades menos valoradas en el caso de las mujeres.

2. La contribución del juego al desarrollo cognitivo.

A través del juego el niño ejercita sus procesos mentales y desarrolla sus capacidades cognitivas. La teoría general del juego propuesta por Piaget abrió las posibilidades al análisis cognitivo del juego al relacionarlo con la organización y el desarrollo general del conocimiento. Piaget concibe la evolución de los juegos infantiles en perfecta

correspondencia con los grandes estadios del desarrollo cognitivo (Piaget, 1946). De acuerdo con este análisis, el niño pasará del juego sensoriomotor al juego simbólico y de éste al juego reglado, como expresión de unas estructuras de conocimiento que pasan de estar basadas primero en la acción, luego en la representación y finalmente en la capacidad de descentración.

Podemos considerar el juego, siguiendo a Secadas (1988), como una actividad agradable y mediadora entre el primer aprendizaje y la consolidación de una habilidad, que actúa puliendo aprendizajes recientes y compactándolos en capacidades del individuo. El juego consistiría en un proceso supresor que libera la atención del sujeto mientras éste sigue aprendiendo placenteramente, ensayando y ajustando sus acciones hasta perfilar una nueva habilidad. Constituye, por tanto, un proceso que permite la consolidación de lo recién aprendido, una actividad espontánea y exenta de tensiones, que facilita la adquisición de un hábito y lo convierte en una nueva competencia.

Pero en el juego el niño va siempre un poco por encima de su capacidad, como tirado de una situación que le exige un nivel más alto del que la acción espontánea le exige habitualmente. En este sentido para Vygotsky (1979) las situaciones lúdicas tendrían una estructura semejante a las que él definió como áreas de desarrollo próximo. El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria. Al igual que en el foco de una lente de aumento, para este autor el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo.

Además, Vygotsky aportará a la teoría estructural de Piaget el sentido social que alumbró una nueva comprensión de esta actividad infantil. Como dice R. Ortega,

“En definitiva, podemos rescatar de la teoría piagetiana y confirmar desde la teoría vygotskiana los siguientes elementos: La acción como estructura psicogenética básica del despliegue de todo comportamiento complejo, pero no una acción ciega ni orientada por el propio objeto, sino una acción iluminada por la interacción del niño con los adultos u otros compañeros, y culturalmente marcada por el uso y la intención que históricamente el hombre da al uso de instrumentos, y la mediación del lenguaje. Todo juego es pues comunicación” (Ortega, 1991 a, p. 100).

Vygotsky (1934) articula el juego en torno a tres elementos básicos: acción, símbolo y regla. La acción constituye el origen, fundamento y concreción del comportamiento. El símbolo, con un carácter cultural y antropológico, aporta el significado a la acción. Y la regla o norma interna cohesiona en un todo lógico el resultado del juego, permitiendo a los participantes disponer de marcos estables en los que desplegar su acción. Para Vygotsky el origen del juego está en la acción, pero no en una acción ciega del sujeto con el objeto, sino en un tipo particular de relación con los objetos, que los niños establecen bajo la orientación de los adultos.

Las investigaciones experimentales de Bruner (1984) ponen de manifiesto que el juego es una forma de usar la inteligencia, es un banco de pruebas en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía.

En este mismo sentido queremos destacar la afirmación de Garaigordobil,

“La observación de los juegos infantiles en diferentes contextos (aula, espacio exterior ...) me conduce a pensar que la flexibilidad del pensamiento, la fluidez de las ideas, la aptitud para concebir ideas nuevas y ver nuevas relaciones entre las cosas (originalidad), que son las cualidades básicas del pensamiento creativo, se estimulan y potencian en las diversas actividades lúdicas, especialmente en los juegos libres de los niños” (1992, p. 132).

Una mención especial requieren los numerosos estudios dedicados a explorar la relación entre juego y lenguaje. En la revisión llevada a cabo por Anne Levy (1984) en la década de los ochenta sobre los estudios realizados hasta el momento en este tema, encontró que:

- Existe un claro vínculo entre juego y lenguaje
- El juego constituye un método de intervención eficaz para estimular el desarrollo del lenguaje.

Bruner (1984) ha señalado, a partir de sus numerosas investigaciones sobre este tema, que el lenguaje se adquiere más rápidamente en situaciones de juego y que las formas gramaticales y pragmáticas más complejas se utilizan primero en situaciones de juego.

Las competencias lingüísticas se han asociado a la habilidad para crear un juego imaginario y simbólico, especialmente en la edad preescolar. Retomando las ideas de Smilansky (1968), en el juego simbólico las palabras se utilizan para sustituir a la realidad de cuatro maneras: a) cambiar la identidad personal, b) cambiar la naturaleza de los objetos, c) sustituir una acción, d) describir una situación. Además, el lenguaje es utilizado para planear, desarrollar y mantener el juego simbólico. Para Smilansky la interacción y la comunicación verbal son los dos elementos constitutivos del juego dramático.

Parece que la relación entre lenguaje y juego simbólico aumenta con la edad, en la medida que el juego se torna más abstracto e independiente de la actividad sensoriomotriz (Levy, 1984). Algunos autores han señalado la relación entre la complejidad del juego y la competencia lingüística exhibida por los jugadores (Wall y Pickett, 1982). En esta misma línea de investigación, se ha sugerido que la intervención del adulto incrementa los niveles de complejidad del juego y de competencia lingüística (Lovinger, 1974; Smilansky, 1968; Rogow, 1981).

3. La contribución del juego al desarrollo afectivo y social del niño.

El juego supone para el niño una contribución esencial para su desarrollo emocional porque es una fuente permanente de placer, de afirmación, de comunicación y de creación.

El juego permite al niño afrontar preocupaciones del pasado, del presente y del futuro. Así, a través del juego el niño podrá manejar mejor la ansiedad originada por experiencias vividas que encuentran aquí una vía de expresión y de liberación. A través del juego el niño puede repetir simbólicamente experiencias difíciles e implicarse de manera activa en ellas para poder afrontarlas mejor. En este sentido, el juego tiene un reconocido valor diagnóstico y terapéutico y su utilización ha sido sistematizada desde diversos marcos teóricos (Garaigordobil, 1992).

Jugando el niño aprende a incorporar de forma natural hábitos tan importantes como la perseverancia o la capacidad de resistencia a la frustración. Aprende que no puede conseguir las cosas con tanta facilidad y rapidez como desearía, que no puede darse por vencido a la primera señal de fracaso y que ha de intentarlo una y otra vez (Bettelheim, 1989).

Bruner (1981) ha señalado la contribución del juego en el proceso de construcción de la propia identidad. Al jugar el niño prueba la posibilidad de ser y no ser al mismo tiempo, de partir de la realidad para sobrepasarla, para ir más allá de los límites restrictivos que impone el mundo real. Es un espacio simbólico que permite manipular lo real y lo imaginario, lo conocido y lo desconocido, lo seguro y lo probable. Es el juego de los límites entre la realidad y la fantasía. Y en este juego el niño se mide a sí mismo: lo que puede hacer y no hacer, lo que es factible y no lo es. Supone una ayuda a la construcción de la propia identidad a través de la toma de conciencia de los propios límites y posibilidades.

Y además todo este entramado simbólico discurre en presencia de otros adultos o niños con los que ha de negociar, pactar y construir significados comunes. La construcción conjunta de significados en el juego tendrá éxito en la medida que los participantes posean habilidad para captar los matices emocionales de la situación, los deseos, intereses y motivaciones de su partenaire y, en definitiva, en la medida que sean capaces de articular los mutuos intereses, expectativas y deseos. Sólo así podrán acceder al placer de jugar con el otro y a los beneficios derivados de estas vivencias.

Este proceso es una construcción y una conquista para cualquier niño, pero también para cualquier adulto. En el caso del juego adulto-niño que nos ocupa y desde una perspectiva interaccionista, es necesario que se produzca la mutua responsividad, que las interacciones constituyan auténticas transacciones bidireccionales, que las madres/padres y los niños se afecten mutuamente.

La relación entre el juego padres-hijos y la competencia social de los niños en la relación con sus iguales ha sido objeto en los últimos años de interesantes estudios (Carson y Parke, 1996; Lindsey y Mize, 2000), pero los procesos que subyacen a esta conexión no están claros. Para algunos autores el juego físico y de ficción entre padres e hijos provee un contexto adecuado para la emergencia de expresiones e intercambios afectivos (MacDonald, 1987; Parke y cols., 1988; Isley y cols., 1999). Cuando estos intercambios emocionales se caracterizan por la reciprocidad, y adquieren cualidades positivas, se encuentran asociados a indicadores de competencia social (Putallaz, 1987; Isley y cols, 1999). Russell, Petit y Mize (1998) explican esta asociación porque las características de la interacción padres-hijos en estos contextos lúdicos (juego motor y de ficción), se encuentran próximas a las relaciones horizontales propias de las relaciones entre iguales, caracterizadas por patrones de reciprocidad y expectativas igualitarias en cuanto al uso y manejo de poder entre los participantes. Estos patrones interactivos son, por tanto, importantes para proveer a los niños de conocimientos y hábitos que les prepararán para establecer relaciones positivas y recíprocas con otras personas fuera del ámbito familiar. Lindsey y Mize (2000) han propuesto dos mecanismos por los que puede explicarse esta asociación entre juego físico padres-hijos y competencia social: el ejercicio de la comprensión emocional en estas situaciones y el sentimiento de autoeficacia. Profundizaremos sobre este tema en un próximo apartado.

El juego supone además una oportunidad para el establecimiento y la consolidación de habilidades sociales y de interacción. Mientras juega el niño aprende a respetar turnos, a negociar papeles, normas y guiones, a explicar su perspectiva y escuchar las ajenas antes de actuar. En el juego el niño crea espacios relacionales nuevos, a través del juego vive situaciones diversas en las que desenvuelve sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales de distinto signo. En este contexto es donde aprende la cooperación, la participación, la competencia, el ser aceptado o rechazado, la constatación de la imagen que los otros tienen de él, la expresión de la imagen que él tiene de los otros. En el juego se crea, en definitiva, un contexto relacional de amplio espectro (Zabalza, 1987).

Finalmente, el juego constituye un marco para el conocimiento y comprensión del mundo social. A través del juego el niño aprende el mundo de los adultos, sus relaciones, su organización, y también sus normas y valores. Es, por tanto, un medio de enculturación social. Para los autores de la escuela sociohistórica el objetivo del juego es aprender del mundo de los adultos, de sus relaciones, sus actividades, transacciones, y sistemas de organización y comunicación. Según Elkonin (1980) a través del juego los niños reconstruyen la actividad de los adultos. La necesidad de conocer lo que ocurre en su entorno empujará al niño a explorar y a jugar.

1.2.1.4 EL JUEGO DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA: BASES FILOGENÉTICAS Y PSICOGENÉTICAS DEL JUEGO

“La importancia del juego en la ontogénesis es correspondiente a la importancia del juego en la filogénesis; ambas son índices de la complejización, en el primer caso, de los sistemas laborales, económicos y sociales de la evolución del hombre, y en el segundo, de la complejidad de la estructuración del desarrollo individual, atendiendo a la inclusión de la cultura y lo social en la organización psicológica del individuo” (Ortega, 1991 a, p. 97).

En el estudio presentado por Kevin MacDonald (1993), en el que realiza un análisis del juego desde una perspectiva evolutiva, se plantea por qué el juego es propio de algunas especies y no de otras y por qué el juego no tiene un carácter universal en la especie humana. El juego se remonta en la escala filogenética y lo encontramos presente en diferentes especies, hecho que nos lleva a suponer que debe tener alguna función adaptativa. Este autor encuentra que las especies más desarrolladas a nivel cortical entre los animales (guacamayo, cuervo, numerosos tipos de rapaces) son las especies que también presentan mayor nivel de actividad lúdica. Esta tendencia se confirma entre los mamíferos y alcanza su máxima expresión en la especie humana, hecho que ha llevado a algunos autores a referirse al hombre como “homo ludens” (Barnett, 1988).

El juego permite a las diferentes especies aprender acerca de su mundo y desarrollar las habilidades necesarias para la vida adulta (Smith, 1982), el juego promueve un amplio abanico de habilidades sociales y cognitivas esenciales para la adaptación adulta. Los diferentes tipos de juego animal tienen relación con las actividades que realizarán en su vida adulta. Así, entre las especies carnívoras que de adultas participarán en luchas predatorias, se observan juegos frecuentes de lucha y pocas diferencias de juego según el sexo. En cambio, en las especies en que la lucha es más propia de los machos, el juego de éstos suele estar más centrado en la lucha y el de las hembras más centrado en la defensa. En nuestra propia especie, igual que ocurre en otros muchos primates, el juego de los varones suele ser más vigoroso y orientado hacia la lucha que el de las mujeres, diferencias que reflejan el mundo adulto, en relación a las expectativas sociales sobre la capacidad física y agresiva de sus miembros, en función del sexo.

La función del juego como entrenamiento (“training hypothesis”), planteada por MacDonald (1993), indica que la plasticidad es un elemento central de la adaptación humana y el juego presupone plasticidad. La tendencia hacia la evolución de algunas especies ha sido hacia un aumento de esta plasticidad y flexibilidad para adaptarse a las contingencias del medio. Esto requiere un cerebro más capaz de aprender rápidamente y procesamientos sofisticados para tratar la información que permitan tomar decisiones y prever errores. El juego se convierte así en un mecanismo para la adaptación ambiental, un mecanismo adecuado para las especies más inteligentes y con mayor plasticidad. Juego y plasticidad están, por tanto, íntimamente conectados.

“El juego es un proceso creativo, que emerge desde la dinámica del discurso social entre dos personas en un contexto físico y cultural particular” (Fogel, A.; Nwokah, E. y Karns, J., 1993).

Desde esta perspectiva, el juego padres-hijos es conceptualizado como un mecanismo de ajuste al medio, cuyo primer propósito es proveer al niño de una adecuada estimulación. El juego será especialmente importante en la primera infancia, cuando la función de entrenamiento y preparación es más necesaria y el grado de plasticidad mayor. Según MacDonald (1993), el juego formará parte de un conjunto complejo de rasgos interdependientes:

- Un gran cerebro capaz de aprender cuestiones genéticamente no programadas relacionadas con el desarrollo cognitivo y social.
- Un prolongado período de desarrollo en el que se producen estos aprendizajes.
- Un alto nivel de plasticidad durante el desarrollo.
- Un alto nivel de investimento parental que provee la estimulación adecuada para apoyar favorablemente el desarrollo.

El juego constituye un medio para llevar a cabo este alto investimento parental y supone un “coste” de la crianza con beneficios para los hijos, que se harán evidentes en su futura vida como adultos. Las culturas pueden, a su vez, aprovecharse de esta plasticidad humana en un sentido u otro, de manera que faciliten o bloqueen estos medios y procesos de investimento, con los consiguientes efectos en las personas del futuro.

Desde una perspectiva sociocultural, el objetivo del juego es aprender del mundo de los adultos, de sus relaciones, actividades y sistemas de organización y comunicación. Así, los temas de los juegos no constituyen un fenómeno biológico, sino que tienen un fondo social y sus temas se extraen de la sociedad en la que viven (Elkonin, 1980). El juego se presenta como una actividad que responde a las demandas de la sociedad en la que viven los niños, y de la que deben llegar a ser miembros activos. Así, en las sociedades primitivas, los niños no juegan a representaciones porque en éstas aun no están separados de la actividad laboral y adulta (Ortega, 1991 a). Mead (1972) ha descrito que en una sociedad como la melanesia, los niños hacen juegos representativos de aquellas actividades adultas que tienen un carácter oculto o más o menos prohibido (bodas, ritos, etc.). Así pues, un cierto origen cultural y antropológico hace que lo oculto, o lo que el niño sólo conoce a medias, sea motivo de interés lúdico. Es el deseo epistemológico de conocer lo que sólo se vislumbra, el que motiva la acción lúdica (Ortega, 1991 a).

En la tesis sociohistórica de Elkonin (1980) el juego es un producto propio de la complejización de la estructura social y de la progresiva separación de los niños de los contextos sociales más exclusivos de los adultos, como lo es el mundo laboral. La diversificación y especialización de la actividad laboral en nuestra sociedad hace que la infancia haya quedado separada de esta actividad. Además, se ha prolongado el tiempo de preparación para la inserción laboral propia de la vida adulta. No será casual que encontremos asociación entre el aprendizaje de habilidades sociales – preparadoras para la vida adulta - y el juego infantil.

Para Vygotsky la educación y el desarrollo significan la culturización de los individuos y la incorporación de la historia de la humanidad, sus modelos y sus leyes, a la vida mental del sujeto. Desde esta perspectiva, el juego tiene un origen filogenético que se relaciona con la evolución de los medios de producción y el desarrollo tecnológico de las sociedades, y un origen ontogenético que, partiendo de la acción espontánea, desestructurada e inespecífica, incorpora el sentido social que el contexto da a la actividad específicamente humana a través del lenguaje y la adquisición de códigos comunicativos (Ortega, 1991 a).

Vygotsky (1979) considera que el juego emerge en los comienzos de la edad preescolar, cuando el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables, deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y aun se retiene la tendencia a la satisfacción inmediata propia del estadio anterior. La conducta del niño experimenta un cambio y, para resolver la tensión, el niño preescolar entra en un mundo imaginario en el que los deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. La imaginación constituye así un nuevo proceso psicológico para el niño, representa una forma específicamente humana de actividad consciente y, al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción. Para Vygotsky la recreación en una situación imaginaria constituye una característica definitoria del juego.

Además de caracterizar el juego como la recreación de una situación imaginaria, Vygotsky (1979) considera las reglas el segundo elemento constitutivo del juego. Siempre que se produce una situación imaginaria en el juego, hay reglas, no el tipo de reglas que se formulan por adelantado y van cambiando con el curso del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria. Si la niña representa el papel de madre, deberá observar las reglas de la conducta materna. Para Vygotsky toda situación imaginaria contiene reglas y todo tipo de juego reglado remite a una situación imaginaria. Así, el juego evoluciona desde situaciones imaginarias evidentes y ciertas reglas ocultas hacia juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes (por ejemplo, el juego del ajedrez crea una situación imaginaria porque el alfil, el rey, la reina y las otras piezas sólo pueden actuar de una manera determinada; defender y comer piezas son conceptos ajedrecísticos y ésto ya nos remite a una situación imaginaria). Toda situación imaginaria contiene reglas y todo juego con reglas encierra en sí una situación imaginaria, aunque sea velada.

La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de manera inmediata, sino también por el significado de dicha situación. En la edad preescolar aparecen las primeras divergencias entre los campos del significado y la percepción visual. En el juego, el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera será una muñeca y un palo será un caballo. La acción está, de acuerdo con las reglas, determinada por las ideas más que por los objetos en sí mismos. Esto no quiere decir que las propiedades de las cosas como tales no tengan significado (cualquier palo puede ser un caballo, pero una postal no puede ser un caballo). La esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias, que sólo existen en el pensamiento, y situaciones reales. Esto caracteriza la naturaleza transicional del juego; es un estadio entre las limitaciones puramente situacionales de la temprana infancia y el pensamiento adulto, que puede liberarse totalmente de las situaciones reales. Constituye la primera paradoja del juego: el niño opera con un significado alienado en una situación real (Vygotsky, 1979).

Existe un proceso evolutivo en el uso de los objetos que va desde un uso literal de forma apropiada a la sustitución por otro parecido para la misma acción, o la sobrevaloración del significado con independencia de los objetos que se usan para representar. Se establece una cadena de significantes desde el que más se aproxima al uso literal al que más se aleja; o, dicho de otra forma, desde la mayor esclavitud a la mayor arbitrariedad en el uso de los objetos (Ortega, 1991 a).

Para Vygotsky (1979), durante el juego el niño adoptará la línea de menor resistencia – hace lo que más le apetece porque el juego está relacionado con el placer – y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia, sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, ya que la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego. En cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido, esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el niño se verá obligado a operar en consecuencia. Es la segunda paradoja del juego. Curiosamente, el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en situaciones de juego. El atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo.

“Respetar la regla es una fuente de placer. La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de autolimitación y autodeterminación, como dice Piaget, y no una regla que el niño obedece como si se tratara de una ley física. En pocas palabras, el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño,

logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad”
(Vygotsky, 1979, p. 152)

La idea de unidad aportada por Vygotsky entre regla y ficción, contiene una lógica del fenómeno humano, una lógica del suceso que es patrimonio natural del pensamiento del hombre desde siempre. Como dice Ortega,

“El juego, siempre simbólico, siempre representativo, se ajusta a un código discursivo que se establece entre los jugadores y que no sólo da sentido a la acción, sino que permite el diálogo y la comprensión mutua, desde el momento en que hay un referente común, las reglas, a las cuales acudir para resolver cualquier conflicto entre los jugadores, y una acción común, considerada natural, dado el sentido de la acción. Esto es válido tanto para los llamados por Piaget juegos de reglas (las canicas, por ejemplo), como para los juegos simbólicos; jugar a “casitas” puede ser muy diferente para cada niña, a la vez que hay elementos universales, tales como la reproducción de roles sociales familiares” (Ortega, 1991 a, p. 99).

Pero, ¿Qué papel puede jugar el adulto en este marco de interacción, comunicación y aprendizaje espontáneo?

Desde la tesis sociohistórica de Elkonin (1980) el papel del adulto ha de ser un papel de orientación, de irle dando al niño las pautas para que realice su propia trayectoria de complejización del símbolo y de la estructura de éste. Para este autor, el uso de los objetos con carácter lúdico está siempre subordinado a la estructura simbólica de representación que se superpone a la acción con los objetos. Así, según Ortega (1991 a) habrá una trayectoria evolutiva de la acción lúdica que desembocará finalmente en el juego sociodramático o de protagonización de roles sociales. Dicha trayectoria tiene la siguiente dirección:

- Todas las premisas del juego se presentan en el desarrollo de la actividad del niño con objetos bajo los auspicios de los adultos y en actividad conjunta con ellos.
- Las primeras reproducciones simbólicas de acciones se realizan con aquellos objetos que previamente han servido para construir acciones cargadas de sentido social, con la ayuda de un adulto.
- Apoyado por el adulto, el niño transfiere estas acciones a acciones con otros objetos, poniéndoles un nombre lúdico a los objetos después de haber operado con ellos y de que el adulto los haya considerado lúdicamente.
- Se adjudica a sí mismo nombre lúdico sólo después de que el adulto le haya atribuido a él un nombre lúdico, o a propuesta de él.

En definitiva, en la aparición de la estructura simbólica de los juegos, los adultos y la relación del niño con ellos tiene un valor determinante, convirtiendo la acción espontánea en acción o actividad plena de sentido social, al incorporar el simbolismo cultural a la estructura compleja de la acción, en situaciones específicas conocidas como tales por los niños.

Perinat (1993, 1995) ha reflexionado sobre los estados mentales y los procesos cognitivos implicados en el origen del juego simbólico de los niños. Parte de la hipótesis de que hacia los dos años el niño se convierte en un observador, estado o capacidad que implica concebir los comportamientos (ajenos y propios) como signos y viceversa, un observador con capacidad de reflexión y auto-referencia. A esta edad se producen una constelación de transformaciones en la mente de los niños, que discurren paralelas al desarrollo del lenguaje. El autor abre un enfoque alternativo a la tradicional explicación piagetiana sobre el juego (simbólico) infantil.

Según Perinat el tratamiento que se da al juego desde la psicología genética (Piaget) es reducirlo a la operación cognitiva de la “descontextualización”, pero en su dimensión ingenua de suponer que hay una realidad externa a la demarcación de juego y que el que juega importa algo de aquella a ésta (al “terreno de juego”). Al presuponer la mutua exclusión entre realidad y ficción – o dentro de la demarcación o fuera de ella - siguen el principio lógico de no-contradicción, no pueden captar el estatus y posición de observador a la hora de trazar la demarcación ni los vaivenes de reflexión/recursividad que ésta conlleva.

El autor se cuestiona sobre el estatus psicológico del observador como alguien que pasa de dentro afuera, y viceversa, con una gran flexibilidad psicológica (hecho comunmente observado entre madres y educadores y que no plantea problematicidad). Podemos pensar que participante y observador no son dos entes diferentes, sino dos estados de la mente. Por tanto, el observador está simultáneamente adentro y afuera, lo cual constituye una propuesta lógicamente rechazable, pero psicológicamente aceptable. Esta interpenetración de la realidad y de la situación de juego admite grados de intensidad. Es más, nos invita a desvelar como el niño, que no nace observador, se hace poco a poco observador.

Perinat (1995) insiste en que los marcos lógicos son radicalmente diferentes de los psicológicos. Mas allá de lo que en un análisis lógico “es duplicidad” – dos instancias topológicamente distintas – la mente se dota de la capacidad de paso fluido de la una a la otra para, finalmente, mantener simultáneamente el trazado y la disolución de fronteras, la distinción y la confusión de territorios con la intensidad que requiere. Se es observador y participante, en una dualidad intrincada.

Este discurso comporta una revisión a fondo de la experiencia de juego por parte del adulto y de la noción que el adulto (el observador) tiene acerca de la misma. ¿Qué es la realidad y qué es el juego?.

Desde la teoría de Piaget el niño y el adulto juegan “como si”, importan de la realidad esquemas de acción y con ellos construyen una ficción. Perinat pone en duda esta conceptualización del juego. Podemos pensar, en lugar de una dicotomía realidad/no realidad, en distintas jerarquías de realidad. Lo esencial en el juego es que se tiene conciencia de esa duplicidad. El “aquí y ahora” y lo que está “más allá”. A la vez, el juego elimina esa duplicidad. Confunde “el aquí y ahora” con “el más allá”. En el niño, en los comienzos no hay “hacer como si” porque no distingue niveles jerárquicos de realidad. Pero a partir de los dos años comienza a constituirse en observador y a alumbrar en su conciencia la idea de diferentes niveles de realidad. En definitiva, se elimina el a priori de oposición entre realidad y juego y se cuestiona que el niño hace “como si” cuando el observador adulto decide que hace como si. La “descontextualización” piagetiana deviene transcontextualización.

En esta reflexión sobre la emergencia de lo simbólico planteada por Perinat, nos preguntamos ¿Cómo adquiere el niño la capacidad de simbolizar?, cuestión sobre la que el autor aporta nuevas reflexiones, a partir de la noción de convencionalismo o arbitrariedad involucrada en el símbolo.

El símbolo se sustenta en la convencionalidad de un saber compartido. Para que el signo (un plátano) genere o elicite un significado (el teléfono) tiene que ser identificado como tal por las personas a quien va dirigido (incluso la propia mente). Esta alusión a un saber compartido es lo que otorga el carácter simbólico a multitud de actos humanos. Lo que dota de naturaleza simbólica a un acto (“entregar las llaves”) es que aluda a unos significados compartidos. Como afirma Peirce (citado por Perinat, 1995) *“el símbolo está ligado a una convención que tiene fuerza de regla o de ley”*.

En un primer momento, el niño realiza actos brutos (coge las llaves, el teléfono, las flores). En la medida que estos actos devienen cadenas de signos, se apropia de un significado que comparte con los demás. Sus acciones empiezan a estar penetradas de simbolismo. Captar esta convencionalidad es un proceso muy gradual que irá conquistando por pequeños territorios. Los primeros territorios que se abrirán a la mente como saberes compartidos serán los más próximos a su experiencia (comer, acostarse, vestirse, telefonar) y sobre los cuales extraerá un sentido sobreañadido, simbólico.

Al adentrarnos en el mundo simbólico cultural, la dualidad territorio - mapa (lo real – lo simbólico) se difumina rápidamente. Siguiendo a Perinat (1993): un regalo es símbolo de amistad, de amor, pero ¿qué realidad recubre estos conceptos?, o el cuadro de Guernika, ¿a cuantas realidades nos remite?. El símbolo supone conexiones (sucesivas) en cadena entre mapas sin que haya necesariamente un territorio final. Así, citando a Hofstadter,

“El contemplador queda atrapado por una cadena implícita de niveles en que para cada nivel existe siempre otro más arriba, de mayor “realidad”, y asimismo otro más

abajo, un nivel más “imaginario”. Esto por sí solo puede ya producirnos vértigo. Pero, ¿y si la cadena de niveles en vez de ser lineal fuera en forma de bucle?, ¿qué es entonces lo real y qué es lo fantástico?” (Hofstadter, 1979, p. 197).

En el juego simbólico, según Perinat (1993, 1995), no se trata, por tanto, con realidades en jerarquía, sino con jerarquía de representaciones. Este “remitir a” constituye sólo en apariencia una cadena lineal; se trata más bien de una red. Los signos son “nudos en la textura cultural”. No hay territorios de realidad. Todo está en el mapa de la cultura. Somos animales simbólicos.

1.2.1.5 FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO SOCIODRAMÁTICO

Realizar una descripción exhaustiva de los diferentes tipos de juego que aparecen a lo largo del desarrollo infantil excede los objetivos del presente trabajo. Pero somos conscientes de que las interacciones y la actividad compartida que emergen en el juego tienen componentes contextuales y de contenido que modelan la cualidad de dichas interacciones. Dado que nuestra observación se realizará en torno a una situación de juego sociodramático, hemos considerado oportuno introducir algunas reflexiones sobre las peculiaridades de este tipo de juego, para poder comprender mejor el contexto físico, simbólico y mental que caracterizará el curso de la interacción en nuestra investigación.

Los juegos en la infancia van evolucionando, en función de variables de desarrollo y aprendizaje. Así, del juego de acción sensoriomotor el niño accederá progresivamente al juego simbólico, sin prescindir de la acción, e irá incorporando posteriormente sistemas de reglas más o menos explícitas/implícitas que servirán como referente de la secuencia lúdica. El juego simbólico se irá complejizando en función de elementos espaciales, temporales, y de las tramas imaginarias que los participantes en un juego elaboran y negocian.

Al juego simbólico se le suelen atribuir denominaciones variadas como: juego de “hacer como si”, juego de “imaginación”, juego de “hacer creer”, juego de “fantasía”, juego “dramático” (Smilansky, 1968); en nuestro entorno cultural también encontramos acepciones como juego “de representación” o de “ficción”. Podríamos caracterizar de forma global estos juegos a partir de su naturaleza simbólica, en los cuales se establece una zona imaginaria “dentro del juego” que se corresponde con una cierta realidad representada en ella, que es extraída más o menos literalmente del mundo real y transformada por la propia acción colectiva de jugar (Ortega, 1991 b).

Con frecuencia los psicólogos sociales han reconocido la significación del juego para preparar a los jóvenes a su participación en la sociedad adulta. En este sentido, el juego es recreación porque re-crea la sociedad en la cual se produce. El juego supone una representación colectiva que representa las convenciones y acuerdos sociales en el momento histórico en el que se realiza.

Stone (1982) reflexiona sobre las funciones y beneficios del juego dramático en la vida infantil, y encuentra que:

- El drama es fundamental para el desarrollo infantil de la propia identidad (self). Para llegar a establecer una identidad separada (muchas identidades dependen de los opuestos: hombre/mujer, hijo/padre, alumno/profesor) el niño debe literalmente salir de sí mismo y percibirse desde otras perspectivas (perspectiva de los otros). El drama provee el primer vehículo en este sentido. Jugando el rol de otro, el niño consigue un reflejo de sí mismo como diferente, pero en relación al otro. Cuando los niños juegan a la casa, a las tiendas, al profesor, obtienen un reflejo de su propia identidad, desde la perspectiva de los roles que juegan.
- Otra consecuencia del juego dramático es que prepara al niño para realizar roles en la vida posterior o para la comunicación con aquellos que desempeñarán dichos roles. Es lo que Merton (1957) ha llamado “socialización anticipatoria”.
- Sin embargo, no todos los juegos dramáticos de la infancia tienen este carácter anticipatorio. Muchas de estas representaciones son fantásticas, en el sentido de que el niño no puede esperar llevarlas a cabo en la vida posterior. Es, por ejemplo, el juego de cowboy o de indio, hombres espaciales etc. En estos dramas fantásticos podemos encontrar una función adicional del juego infantil – sus mitos, leyendas y héroes -. Este tipo de juego parece estar más caracterizado y presente en el juego de los niños que en el juego de las niñas. En este sentido, según Aries (1962), el juego dramático de los niños en nuestra sociedad funciona más para preparar a las niñas que a los niños para la sociedad adulta, y lo explica porque parece que en la infancia los niños están más separados que las niñas de la edad adulta. Las niñas tienen un mayor conocimiento del rol materno, pero para el niño el padre es una figura que desaparece con frecuencia, reaparece y duerme.

Según Ortega, desde el punto de vista psicogenético, podemos considerar que el juego sociodramático se sitúa en un estadio intermedio entre el primer estadio lúdico (juegos de acción) y el último (juegos de reglas), supone un paso del predominio de la acción no estructurada o simple a la acción reglada, a través del uso de un código común de significados compartidos que compromete socialmente a los participantes en una serie de convenciones de carácter general (Nelson y Seidman, 1984). Podemos además observar un orden progresivo en la complejidad del juego sociodramático en la siguiente dirección:

- Juego sociodramático de representación incipiente, en el que una trama espontánea se introduce en un juego de acción en el cual no se apreciaba

entre los jugadores un interés inicial por reproducir un suceso particular. La representación se refiere a ciertos elementos que apoyan la acción y tiende a ser breve porque el significado de la acción real tiene más fuerza que el de la acción ficticia. Los niños tienden a introducir eventualmente elementos de este tipo sobre el juego sensoriomotor.

- Juego sociodramático de representación vicaria. Los participantes fingen acciones y conversaciones mediante muñecos, animales etc. que representan personajes ficticios a través de los cuales se elabora un guión o trama de representación.
- Juego de protagonización de roles, o verdaderamente sociodramático, en el que los niños adoptan personajes, se distribuyen roles y elementos simbólicos, y se desarrolla un guión con secuencias completas de interacción entre los personajes en el seno del cual se mantiene un discurso conversacional que da sentido a la acción.

“El juego sociodramático es una actividad de simulación y protagonización de roles en la cual se estructura un escenario, un argumento, que se convierte en guión o meta y unos materiales, que permite desplegar una conversación entre los jugadores en la cual éstos expresan sus ideas sobre los temas del juego y se dejan guiar unos por otros para aprender cosas nuevas” (Ortega, 1991 b, p. 109).

El juego sociodramático constituye un tipo de juego que Ortega (1988, 1991 b) ha categorizado como “simbólico de contenido social”. Dentro de la escena lúdica se comparte el conocimiento sobre la vida cotidiana y las relaciones entre la gente en contextos como la casa, el mercado, el colegio, el hospital, etc. Papeles, acciones, gestos y palabras estarán al servicio de las ideas o esquemas mentales que los niños tienen sobre lo que reproducen en sus juegos. Estas representaciones adquieren la forma de esquemas de acción o esquemas de sucesos. Las conversaciones entre los participantes van dirigidas a construir y reafirmar los esquemas de conocimiento individuales, negociando la veracidad y utilidad de los mismos de acuerdo a las correcciones realizadas por los compañeros de juego. En la investigación realizada por esta autora sobre el análisis del contenido de estos juegos, aparecen una serie de constantes que regulan esta actividad específica:

- Son juegos interactivos, que tienden a realizarse entre compañeros con experiencia previa de charlar y jugar juntos y que deciden jugar a un tema que conocen, sin especificar detalles sobre las normas, que suelen negociarse en el curso de la representación.
- Determinados elementos físicos o humanos son tomados como lo que no son y se convierten en objetos simbólicos que se ponen al servicio de la trama que se representa.

- Una trama ficticia está presente y proporciona el contenido temático en el que suceden cosas. Esta trama puede estar mejor o peor ordenada, ser más o menos larga o duradera y más o menos bien interpretada.
- Los jugadores buscan la coherencia entre los elementos auxiliares, con los que apoyan su acción y su conversación, para levantar un escenario en el cual el desarrollo del tema que se finge pueda convertirse en un guión que constituya la meta o finalidad de la representación.
- Un sistema más o menos coherente de gestos, acciones y verbalizaciones acompañan a la trama ficticia, dándole conexión al esquema espaciotemporal de la misma. Estos elementos suelen actuar como claves para el desarrollo del guión ficticio que allí tiene lugar, y sirven de indicadores del mismo, constituyendo un metasistema comunicativo.
- La conciencia, más o menos explícita de todos o algunos de los jugadores sobre los elementos anteriores, constituye un marco psicológico colectivo que se caracteriza por disponer de una especie de línea imaginaria que divide la situación en dos partes. Dentro del juego (ficción) y fuera del mismo.
- Una especie de “guión” interno dirige las acciones, los gestos y las interacciones dentro del juego. Este guión se constituye en meta del juego y orienta el devenir del mismo. Cuando, por ejemplo, se juega “al colegio”, los sucesos que se representan en la ficción tienen como meta que lo que ocurra sea lo más parecido posible a lo que sucede en un colegio, que se parezca a lo que los jugadores creen que es razonable que pase en el colegio. Esto constituye una clave de su utilidad como marco de aprendizaje espontáneo.
- En estos juegos se representan roles personales y profesionales cuyo referente es el mundo adulto que rodea al niño y son desplegados de forma más o menos directa. Se pueden realizar a través de un procedimiento vicario (dando voz y animación a muñecos) o se pueden desempeñar directamente a través de la protagonización total o parcial de personajes.

En el curso de estos juegos los niños mantienen conversaciones en las que se apoyan mutuamente para llegar a compartir una secuencia lógica de representar sucesos de la vida cotidiana. La habilidad para mantener estas conversaciones sobre un guión compartido dentro de los juegos sociodramáticos viene determinada por:

- La experiencia previa de compartir situaciones personales en las que se identifica de forma común el sentido de la situación.

- La capacidad de los compañeros para aceptar las variaciones que cada uno de los jugadores desea introducir.
- La madurez en la competencia lingüística para mantener diálogos que requieran una progresiva complejidad de matices comunicativos.
- La “bondad” o no del contexto lúdico para facilitar a los niños la introducción de temas ficticios o innovar, sobre la marcha, el sentido de lo que se dice y se hace.
- La riqueza de los objetos materiales (juguetes o no) que facilitan el desarrollo de la ficción.

Estos elementos facilitan el establecimiento de un contexto lúdico que convierte los juegos sociodramáticos en un marco privilegiado para el desarrollo de habilidades comunicativas sobre temas que afectan al conocimiento social, especialmente, el referido al conocimiento de las relaciones de la gente entre sí en los marcos de la vida cotidiana.

Para R. Ortega (1991 b) el juego sociodramático se despliega en un marco interactivo y comunicativo que permite desarrollar secuencias completas de guiones articulados por el sentido de la meta del fenómeno que se representa. El conocimiento compartido del guión suministrará el trasfondo para el juego y la comunicación, promoviendo una forma de ajuste conversacional de los conocimientos individuales. Los episodios conversacionales serán breves si no hay interacción o compartibilidad, en cambio serán largos cuando el guión es compartido, se definen los roles y se especifican los accesorios al servicio de la secuencia y de su significado. Así, el guión nos describirá e informará sobre el desarrollo de la comprensión de las relaciones sociales dentro de un entramado de participación y de interacción conjunta .

En definitiva, los juegos sociodramáticos consituyen un escenario para el ejercicio de la comunicación y la interacción, que nos permite descubrir como los niños construyen sus conocimientos sociales en colaboración con otros y cómo desarrollan y consolidan habilidades para comprenderse mutuamente.

1.2.2 EL JUEGO COMPARTIDO PADRES-HIJOS COMO EXPERIENCIA INTERPSICOLÓGICA

Nuestro estudio está interesado en profundizar en el transcurso de la acción lúdica a partir de la interacción que se establece entre los participantes. Se trata de una acción intencional, una acción investida de significación personal que se irá tejiendo con la significación del “partenaire”, en este caso del adulto, hasta convertirse en una acción conjunta con significados compartidos que trasciende los meros usos personales. Es, en

definitiva, una reflexión sobre el camino de construcción de la intersubjetividad en este marco concreto de actividad conjunta.

A lo largo de este apartado nos interesa reflexionar sobre tres cuestiones relacionadas con el juego padres-hijos: a) con qué aspectos del desarrollo infantil se relaciona y cuales son los beneficios que este juego, como experiencia interactiva en un contexto educativo natural, aporta a padres e hijos, b) qué factores y mediadores en esta interacción son los responsables de estas aportaciones, y c) qué actitudes y disposiciones parentales facilitan y promueven los máximos beneficios de esta experiencia para los hijos, en el presente y en el futuro.

1.2.2.1 BENEFICIOS DEL JUEGO COMPARTIDO EN EL MARCO FAMILIAR

En primer lugar, analizaremos los beneficios del juego compartido padres-hijos a partir de las numerosas evidencias mostradas sobre los efectos positivos de esta particular forma de interacción en el desarrollo personal y social del niño. En este sentido, se ha vinculado el juego familiar con variables como la creatividad infantil, el tipo de apego, la regulación y el control emocional, la competencia social, la emergencia de nuevas competencias o la comprensión de las emociones ajenas (teoría de la mente).

Consideramos, siguiendo a Winnicot (1972), que el juego es una experiencia siempre creadora. Para Winnicot la creatividad se relaciona con una coloración de nuestra actitud hacia la realidad exterior, lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse, lo que él denomina “percepción creadora”.

“ En el juego y sólo en él pueden el niño o el adulto crear y usar toda su personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador ... La creatividad corresponde a la condición de estar vivo ” (Winnicot, 1972, p. 96).

Para este autor habrá un ambiente facilitador, en términos de crecimiento humano, para poder adoptar este enfoque creador ante la realidad, una ayuda para este ingreso creador en la vida que permitirá al niño establecer una capacidad personal para el vivir creador, y esta variable tiene una vinculación directa con la calidad en la formación de un ambiente en las primeras etapas de la experiencia vital de cada niño. Si el niño puede iniciar de modo creativo su relación con el mundo, primero a través de objetos y luego a través del juego compartido, tendrá pleno acceso a la vida cultural. Por eso, saber alentar los primeros brotes de la imaginación es de suma importancia para los padres

En el trabajo de Jerome y Dorothy Singer (1990) sobre el juego de los niños y la emergencia de la creatividad, estos autores encontraron una relación positiva entre la vida imaginativa de los padres y la de los hijos. Los padres con hijos más creativos a menudo tienden a contarles historias de fantasía y a compartir juegos imaginativos, les leen más y restringen su tiempo de exposición a la televisión. Observaron además que

los niños más imaginativos son niños menos agresivos, más capaces de esperar y, en general, con mayor índice de éxito en sus tareas escolares.

En los últimos años el juego ha sido considerado como un importante contexto para establecer conexiones entre la conducta parental y la habilidad de los hijos para crear y mantener relaciones positivas con sus iguales (Black y Logan, 1995; Lindsey, Mizey y Petit, 1997; Youngblade y Belsky, 1992). El juego representa para estos investigadores un contexto singular de la interacción padres-hijos que debe ser diferenciado de otros contextos de relación.

Más concretamente, el juego “social” padres - hijos se ha relacionado en numerosas ocasiones con la competencia social mostrada posteriormente por los hijos. Según Beckwith (1986) hay muchas vías por las que el juego social padres-hijos promueve la competencia social:

- Permite convertir experiencias sociales pasivas en situaciones activas, seleccionando una parte de la vida infantil para experimentarla con placer, eliminando los sentimientos negativos asociados.
- Sirve no sólo para aprender actuaciones, sino para practicar emociones y también para discriminarlas. A través de estos intercambios los niños aprenden a influir en los otros.
- Promueve la atención.
- Promueve afectos positivos y disfrute en la relación. Será preciso un nivel de sensibilidad por parte del adulto, que éste mantenga un grado óptimo de atención y activación en el que el niño se sienta proclive a mostrar afectos positivos.
- Implica secuencias de acciones integradas y organizadas a través de reglas, por lo que ayuda a la comprensión de las reglas sociales y facilita también la adquisición de las reglas lingüísticas.

Sabemos que los niños se implican más con los padres más “divertidos” y con los padres más expresivos, que muestran afectos positivos durante la interacción con sus hijos. Estas características parentales se han relacionado también con el desarrollo de apegos seguros en la primera infancia. En cambio, el apego inseguro tiene más probabilidades de desarrollarse con madres serias, que actúan de manera rutinaria, silenciosas y poco sonrientes (Blehar y cols., 1977).

Beckwith (1986) considera que la responsividad sensible por parte de los padres constituye la esencia de las relaciones que conducen a un apego seguro. Los padres difieren en el grado de juego y también en el grado de disfrute durante el juego. No es

sólo una cuestión de cuanto, sino de cómo. Además, los padres también difieren en cuanto a su sensibilidad para mantener el grado óptimo de activación en sus hijos.

En esta misma línea de investigación, Isley, O'Neil, Clatfelter y Parke (1999) han profundizado más recientemente sobre la relación entre la expresión afectiva de los padres/hijos en situaciones de juego (físico) y el funcionamiento social de los niños con sus iguales. Los autores se preguntan por los mecanismos que vinculan los estilos interactivos padres-hijos con el funcionamiento socioemocional con los iguales. Centran su estudio en un componente de la interacción: la cualidad de las expresiones afectivas entre padres e hijos. Parten de algunos presupuestos para su investigación:

- Las interacciones cara a cara que ocurren en la familia, particularmente con los padres, proveen a los niños de oportunidades para aprender, explorar y refinar habilidades sociales que serán necesarias en sus futuros intercambios con los iguales.
- Las habilidades socioemocionales que se desarrollan en el curso de estas interacciones padres-hijos se generalizan a los intercambios de los niños con sus compañeros.
- Los niños que muestran afectos positivos en las interacciones con sus padres son valorados como más populares (Sroufe y cols., 1984) y los que muestran emociones negativas con sus padres son menos apreciados por sus compañeros (Fabes y Eisenberg, 1992; Stocker y Dunn, 1990).
- La habilidad para interpretar las señales afectivas de los otros influye en las reacciones de los niños a esas mismas señales (Bretherton y cols., 1986) e influye en su conducta social (Putallaz, 1987).

Investigaciones previas habían mostrado que las expresiones positivas de afecto de los padres en situaciones interactivas padres-hijos se relacionan con logros sociales positivos en los niños (Putallaz, 1987). Otros estudios habían mostrado una relación desfavorable entre las relaciones negativas de afecto por parte de los padres y los logros sociales de los niños (Carson y Parke, 1996). Los datos apuntan que padres e hijos desarrollan patrones interactivos de intercambios afectivos recíprocos. Cassidy y cols. (1992) encontraron que los niños cuyas madres eran expresivamente más positivas eran, a su vez, expresivamente más positivos hacia ellas, por lo que sugieren una relación en términos de "reciprocidad positiva".

Isley y sus colaboradores (1999) sugieren que la expresión de afectos positivos por parte de los niños es un mediador entre la expresión afectiva de los padres y la competencia social de los hijos. Hipotetizan que los afectos parentales se relacionan indirectamente con la competencia social a través del estilo personal de expresión afectiva del niño.

Cabe añadir que los modelos padre-hijo y madre-hija encontraron el mayor soporte en cuanto a las relaciones indirectas entre afecto parental y competencia social.

Isley y cols. (1999) encontraron, además, una relación no esperada entre expresión afectiva de los padres y competencia social, en el siguiente sentido: aparece una relación directa y negativa entre ambas variables cuando las expresiones de afecto de los padres son superiores o inferiores a un determinado nivel. Ellos lo explican en el sentido de que las expresiones afectivas no contingentes e inapropiadas tienen el efecto de invadir o confundir a los hijos, de suerte que los niños aprenden la no contingencia o falta de adecuación a través de los modelos parentales. Esta relación fue encontrada entre diadas del mismo sexo. La no contingencia puede entenderse como una falta de sensibilidad parental, variable ésta que ha sido a su vez asociada a una falta de competencia social en los niños (Sroufe y cols., 1984).

Por tanto, puede que los padres que expresan afectos negativos o excesivos afectos positivos no ayudan al desarrollo de habilidades que implican regulación emocional. Los niños más capaces de regularse emocionalmente son también más capaces de inhibir los impulsos inapropiados y presentan conductas más positivas y constructivas (Caspi y cols., 1994).

Lindsey y Mize (2000) por su parte han investigado la relación entre la competencia social y el juego físico y de ficción padres-hijos. Ambos tipos de juego familiar se han relacionado tradicionalmente con la competencia social (Carson y Parke, 1996; MacDonald y Parke, 1984). Los autores se preguntan por los procesos que subyacen a esta conexión en ambos tipos de juegos, si bien cabe suponer que deben incluir elementos significativos implicados en la competencia social. El juego de ficción se ha relacionado con el desarrollo cognitivo y, más concretamente, con el desarrollo infantil de la teoría de la mente (Harris, 1994). Los niños más hábiles en el juego de representación pueden desarrollar relaciones positivas porque son compañeros de juego responsivos.

Algunos autores han hipotetizado que el juego padres-hijos representa un contexto interactivo único en el que la relación adquiere características de horizontalidad (Russell, Pettit y Mize, 1998), entendida ésta como un patrón de relación recíproco e igualitario entre los participantes. Russell y sus colaboradores sugieren que los padres que son más capaces de asumir el rol de un compañero horizontal de juego, en el sentido de compartir el turno y el poder, tienen hijos más hábiles en las interacciones con sus iguales y relaciones más gratificantes. Así, los niños socialmente competentes parecen provenir de diadas padres-hijos caracterizadas por la igualdad en estas situaciones más que por el dominio de uno sobre otro. Estos patrones proveen a los niños de conocimientos y hábitos que les preparan para establecer relaciones positivas y recíprocas con otras personas fuera del ámbito familiar.

Youngblade y Dunn (1995) han investigado sobre el significado evolutivo del juego dramático en el ámbito familiar (juego compartido con madres y hermanos) y su relación con el desarrollo sociocognitivo y han encontrado que:

- Existen diferencias claras entre las madres y los hermanos como compañeros de juego, en favor de los primeros, que son descritos como: compañeros más “vibrantes”, que permiten una mayor participación y promueven mayor diversidad en el juego. Explican este hecho porque, como ya observaron Dunn y Dale (1984), las madres tienden a participar más en calidad de observadoras que los hermanos y tienden a realizar comentarios más que a implicarse como verdaderas compañeras de juego.
- La participación en juegos de representación de roles constituye un predictor exitoso en tareas de la falsa creencia, es decir, se relaciona con la comprensión posterior (siete meses después) de los sentimientos ajenos. La naturaleza intensa de las relaciones familiares, especialmente las fraternas, combinadas con la emocionalidad inherente a la representación, parece propiciar un terreno fértil para el desarrollo de la comprensión social, particularmente en términos de comprensión afectiva.

Hodapp (1987) ha estudiado las funciones del juego social madre-hijo en los niños pequeños entre ocho y dieciséis meses, especialmente del juego simbólico, y ha descubierto que los juegos proporcionan un contexto que posibilita interacciones eficaces entre la madre y el hijo porque permiten a la madre obtener de su hijo conductas interesantes y complejas. Las madres ayudaban a provocar estas conductas en sus hijos mediante el empleo de dos tipos de conductas de apoyo:

- El primer tipo de conducta facilitadora era específica de un juego determinado. Por ejemplo, en el juego de tirar uno a otro la pelota, la madre extendía sus manos vueltas hacia arriba y pedía al niño que le devolviera la pelota. Estas conductas específicas de un juego ayudaban al niño a dirigir la atención hacia los aspectos importantes de ese juego y representaban una gran ayuda para provocar en los niños las conductas específicas requeridas por ese juego determinado, por ejemplo, devolver la pelota.
- Descubrieron un segundo tipo de conductas facilitadoras que no eran específicas de ningún juego concreto y podrían aplicarse a todas las interacciones entre la madre y el niño, por ejemplo conductas para captar la atención del hijo como decir su nombre o hacerle cosquillas. Estas conductas captadoras de atención ayudaban a establecer la implicación mutua que se suponía un requisito necesario para el éxito de cualquier juego. Además, las madres también exhibían conductas de manipulación del entorno inmediato,

como era sentarse en el suelo los dos cara a cara o retirar los objetos distractores, para ayudar a la puesta en escena y comenzar la interacción.

Por tanto, vemos como las madres tienen formas “cognitivas” de beneficiarse al participar en juegos con sus hijos. Aprenden a provocar y controlar las conductas de sus niños proporcionándole conductas de ayuda. El juego constituye un marco que desempeña una función cognitiva también para las madres. Estos juegos les dan la oportunidad de controlar la interacción y de provocar en sus hijos conductas de nivel superior, lo cual constituiría la vertiente materna de los sentimientos de eficacia, ya que tanto las madres como los hijos procuran alcanzar sentimientos de eficacia o efectividad en sus interacciones mutuas. Estos sentimientos de eficacia presuponen para ambos participantes tanto el control como la provocación del comportamiento de cada participante por parte del otro.

El juego constituye por tanto una experiencia interpsicológica que aporta sentimientos de eficacia y competencia y como tal es promotor de una autoestima positiva, tanto para los padres como para los hijos.

Desde nuestra perspectiva, lo interesante de este estudio reside en haber encontrado una mutua corresponsabilidad y reciprocidad entre los comportamientos exhibidos en el juego por el adulto y el niño, y las funciones cognitivas y emocionales que dichos comportamientos cumplen para cada uno de los participantes. Esta perspectiva es la que nos interesa desde una óptica interactiva en la que ambas partes hacen aportaciones y reciben beneficios de su participación.

1.2.2.2 VARIABLES MEDIADORAS EN LA INTERACCIÓN

Además de los procesos de influencia directos como el aprender conductas sociales, el juego padres-hijos está vinculado indirectamente a la competencia social de los hijos a través de mecanismos sociocognitivos (Lindsey y Mize, 2000). Así, estos autores han propuesto que la competencia emocional de los niños debe mediar la asociación entre dos formas de juego - físico y de ficción - y la competencia social. Concretamente, Parke y sus colaboradores (1988) informan que la habilidad de los niños para codificar y descodificar expresiones emocionales se relaciona con el juego físico padres-hijos. Por otro lado, Dunn y Brown (1994) aportan evidencias de que los niños que participan en juegos dramáticos o de representación con miembros de su familia, presentan mejores niveles de comprensión emocional.

Lindsey y Mize (2000) sugieren en su investigación que el juego físico y dramático, caracterizados ambos por la alta carga emocional, están conectados con la competencia social a través de la habilidad de los niños para descodificar las expresiones afectivas de los otros. Un segundo mecanismo sugerido por estos autores y que media en esta relación (juego físico/dramático y competencia social) es el sentimiento de autoeficacia,

las cogniciones infantiles sobre la propia competencia personal. Piaget y Vygotsky ya hablaron de esta conexión juego-sentimientos de dominio. Wheeler y Ladd (1982) encontraron asociación entre medidas de autoeficacia (estrategias de persuasión verbal en situaciones no conflictivas) y aceptación social por los iguales.

Cabe pensar, según Linsey y Mize (2000), que la autoeficacia de los niños mediará la asociación entre el juego padres hijos y la competencia social. Además, teniendo en cuenta la literatura previa, estos autores han apuntado la influencia de la variable género en esta asociación. Así, suponen que:

- Los padres se implicaran más que las madres en juegos físicos, especialmente con los hijos.
- Las madres se implicaran más que los padres en juegos de ficción, especialmente con las hijas.

En este sentido, esperaban encontrar conexiones más pronunciadas en la siguiente dirección:

- Juego físico y relación con los iguales, especialmente en las diadas padres-hijos.
- Juego de ficción y relación con los iguales, especialmente en las diadas madres-hijas.

Los resultados, en cambio, confirmaron sólo parcialmente sus hipótesis:

- Se ha encontrado asociación positiva entre la implicación materna en el juego simbólico/de ficción y las puntuaciones positivas de competencia social, valoradas por el profesor y los compañeros, en el caso de las niñas.
- Se ha encontrado asociación positiva entre la implicación del padre en el juego simbólico y la competencia social mostrado por los niños/niñas.
- No se ha encontrado asociación entre el juego físico de los padres/madres y la competencia social de los niños/as. Esta última conclusión no apoya los datos de investigaciones precedentes (MacDonald, 1987; MacDonald y Parke, 1984).

Los autores han apuntado la posible influencia en estos resultados del tipo de material facilitado para estos juegos y alientan para que futuras investigaciones contrasten estos resultados teniendo en cuenta diferentes modalidades en ambos tipos de juego (físico y simbólico).

En cuanto a los dos mediadores hipotetizados -comprensión emocional y autoeficacia-, Lindsey y Mize hallaron los siguientes resultados:

Sobre el primer mediador propuesto – comprensión emocional – y de acuerdo con estudios previos (Brown y Dunn, 1996; Denham, 1986), también en este caso se encontraron asociaciones positivas entre conocimiento y comprensión emocional exhibido previamente por los niños y medidas de competencia social valoradas por maestros y compañeros de juego. Se encontraron, además, peculiaridades asociadas al género:

- Los niños de las diadas madre-hijo caracterizadas por niveles similares de acuerdo y reciprocidad entre ellos durante el juego simbólico, arrojaron puntuaciones más altas en conocimiento y comprensión emocional.
- Los niños de las diadas padre-hijo caracterizadas por niveles altos de implicación paterna en ambos tipos de juego (físico y simbólico) y por niveles similares de acuerdo y reciprocidad (en ambos juegos) arrojaron niveles más altos de conocimiento y comprensión emocional.

Ambos contextos de juego parecen conducir, por tanto, a la expresión de emociones padres-hijos. Los padres hábiles para implicarse en ambos tipos de juego sirven como modelos de los cuales los hijos pueden extraer información emocional. Por tanto, debe existir un componente singular y común en la relación padres-hijos, independientemente del contexto de juego, que contribuye al conocimiento emocional de los chicos, de manera que los hijos varones que posean las mejores relaciones con sus padres, caracterizadas por índices altos de juego compartido y una interacción armoniosa, experimentan los beneficios en forma de comprender las emociones de los otros.

En cuanto al segundo mediador planteado por Lindsey y Mize (2000) – autoeficacia -, encontraron que, curiosamente, pocos niños arrojaban puntuaciones bajas en este constructo. Algunos autores han explicado este hecho porque los niños pequeños tienden a confundir sus deseos con la realidad y, además, no suelen admitir la propia debilidad. Curiosamente, y de modo no previsto, la autoeficacia de los niños apareció negativamente asociada con las medidas de competencia social. Así:

- Los niños agresivos tienden a valorarse positivamente en autoeficacia y, en cambio, muestran bajos niveles de competencia social, por tanto aparece un procesamiento cognitivo deficiente.
- Los niños más populares y competentes tienen normas, modelos más altos de interacción social y consideran sus propias habilidades sociales más negativamente.

Parece, por tanto, que la percepción de la autoeficacia no está asociada necesariamente a la competencia social. Los autores apuntan la necesidad de estudios que consideren la variable edad y un contexto más diverso de situaciones.

Lindsey y Mize (2000) concluyen que sólo la comprensión emocional aparece como un potente mediador entre el juego físico/social padres-hijos y la competencia social de éstos. Ha de tenerse en cuenta, además, que la comprensión emocional de los hijos se vincula al acuerdo y reciprocidad en la relación madres-hijos y ambas serán, por tanto, las responsables de dicha competencia social. El estudio aporta además evidencias sobre dos cuestiones: a) el estilo de juego padres/hijos caracterizado por la mutua responsividad contribuye a la competencia social con los iguales y b) las manifestaciones en la reciprocidad y mutua responsividad padres-hijos varía a través de los diferentes contextos de juego (físico y simbólico); el contexto juega, por tanto, un papel importante en la relación.

1.2.2.3 ACTITUDES Y DISPOSICIONES PARENTALES

Analizando los estilos interactivos adulto-niño en situaciones diádicas de juego (en el marco escolar), Tamburrini (1982) ha encontrado que los adultos presentan dos estilos interactivos diferenciados:

- “Redirecting style” (estilo reductor). La intervención del adulto parte de sus propias concepciones y de prioridades instruccionales más que de los centros de interés del niño en el momento de jugar. En estos intercambios el niño suele ser requerido para cambiar y modificar su foco de atención.
- “Extending style” (estilo ampliador). La intervención del adulto reúne dos características fundamentales:
 - a) Interviene después de haber captado la naturaleza de las intenciones del niño (“diagnóstico de las intenciones”). Para el autor este factor constituye la característica esencial de este estilo.
 - b) El adulto interviene para ayudar a resolver los problemas, para incrementar la imaginación y la creación en el curso del juego: elaborar un tema, aportar novedades, disminuir las repeticiones (“valoración de la cualidad imaginativa”).

Tamburrini encuentra evidencias de que los niños se muestran más capaces y competentes cuando las actuaciones adultas se sincronizan con las intenciones infantiles y ayudan a elaborarlas, es decir, se muestran próximos al estilo que hemos traducido como “ampliador”.

Bruner (1984) ha investigado sobre las condiciones de juego que resultan en un juego más rico y elaborado, con episodios más largos y producciones más complejas, y ha

encontrado que la presencia de un adulto tiene este efecto siempre y cuando se cumplan algunos requisitos:

- Que el adulto no dirija la actividad del niño.
- Que se muestre cercano al niño y le transmita seguridad e información en el momento que éste la solicite.
- Que no “robe” la iniciativa al niño.
- Que de muestras de sintonía con su actividad.

Otto y Riemann (1990), en una comunicación presentada en la International Council Of Childre's Play, dieron a conocer un interesante estudio sobre el juego entre padres e hijos de seis a doce años en el que mostraban que, mientras que los padres preferían jugar a “juegos organizados” con sus hijos, los hijos preferían “juegos de fantasía”. Según estos autores, parece que cada cual prefería jugar allí donde podía situarse con superioridad.

Según Sutton-Smith (1993), la mayor virtud del juego familiar ocurre cuando se permite al niño participar en términos de igualdad y de poder en relación al adulto, y éste constituye una fuente de motivación. Los adultos damos por supuesto que en esta relación de poder los adultos permaneceremos en una situación de superioridad; la cuestión será cómo los niños pueden ganar poder en la relación para dar salida a sus necesidades profundas y a sus fantasías.

Bettye Caldwell (1986) realiza una comparación interesante sobre la significación que el juego tiene para el niño y la que tiene para el adulto, a partir de la caracterización realizada por Sutton Smith (1976):

- El juego para el niño es una actividad: a) espontánea, intrínsecamente motivada, b) no seria; c) flexible en cuanto a las reglas; d) no literal, cubierta con dosis de fantasía e imaginación; e) algo divertido, que no ha de “hacer bien” (suele decir “sólo estoy jugando”).

Pero, ¿Qué ocurre al hacernos adultos? El juego se transforma:

- El juego para el adulto: a) no es espontáneo; b) es serio (incluso llega a convertirse en un problema (“le ha dado por jugar”)); c) no tiene flexibilidad, las reglas son muy precisas; d) es literal, apenas si hay dosis de fantasía; e) se ha de jugar “muy bien”, sino los jugadores son excluidos del juego, y e) no es divertido.

Caldwell concluye que hemos profesionalizado el juego al crecer y ha perdido las características de espontaneidad, flexibilidad y diversión. Esto nos conduce a lo que ella denomina “la paradoja del juego”: No sabemos jugar, pero como adultos deseamos ayudar a los niños a mejorar su juego. Estamos utilizando profesores equivocados.

Usamos personas cuyo juego no es divertido. ¿Qué implicaciones prácticas tiene esta paradoja?

Si queremos ayudar a los padres a jugar mejor con sus hijos, necesitamos “reparar” algunas cuestiones sobre sus concepciones y actitudes hacia el juego:

- 1) Animar a los padres a valorar el juego “divergente”. Dado que los adultos tienden a jugar siempre con reglas, están sólo orientados hacia un juego convergente. Muchos padres se quedan sorprendidos cuando sus hijos de tres años juegan “de manera equivocada”.
- 2) Los padres tienen que saber que no todos los juegos sirven para jugar como los niños entienden el juego. Los puzzles no sirven para jugar, con los puzzles se trabaja, igual que con un lote de palabras. Con los juguetes que simulan juegos dramáticos sí podemos jugar. En caso de duda, Caldwell propone remitirse a los cinco criterios antes citados, tomados de Sutton-Smith.
- 3) Los padres tienen que saber que si los niños quieren jugar lo harán, aunque sea sin sus padres, pero no contarán con el estímulo social que les permite enriquecer su juego y permanecer en él.
- 4) Los padres deben saber que a los niños les gusta jugar con otros niños tanto como con los adultos, por lo que deben propiciar situaciones para estos intercambios entre iguales.

En la mente del adulto el juego tiende a ser un fin para conseguir otros objetivos, pero en la mente del niño el juego constituye un fin en sí mismo, una gran experiencia en sí misma beneficiosa. Es un aspecto que los padres no deben olvidar para imponer su concepción adulta del juego. Esta concepción adulta tiende a imponerse por la gran presión que hoy existe sobre el desarrollo cognitivo (hacer “superbebes”) y hace que las madres jueguen “serias” con sus hijos (como si jugaran al tenis). Nos interesa pensar que el placer de jugar en estas situaciones compartidas está también en el origen del desarrollo cognitivo y social.

En este mismo sentido se ha expresado Leila Beckwith (1986) en su trabajo sobre la interacción padres-hijos y el desarrollo socioemocional en la infancia. Para esta autora, el actual énfasis en las competencias hace que disminuya la implicación de los padres en el juego social con sus hijos, en beneficio de la “estimulación educativa”, y este hecho tiene como efecto enlentecer los procesos de aprendizaje de la regulación afectiva y la comunicación. Así, los niños son ahora, en cierto modo, más inteligentes que en el pasado, pero no está claro que este avance se haya extendido al aprendizaje social y afectivo. El juego social padres-hijos es relativamente infrecuente en los hogares familiares y apenas si ocupa una pequeña parte del tiempo entre padres e hijos. Además,

los padres difieren ampliamente en cuanto a su repertorio de juegos, en cuanto a la sensibilidad con la que juegan y en cuanto a su inclinación a jugar. Estas diferencias reflejan el grado en que se atiende, se responde de manera sensible y contingente a las señales de los niños en otros contextos.

B.Bettelheim (1989) ha aportado a nuestro parecer reflexiones muy sugerentes sobre el tema que nos ocupa, especialmente en relación a las actitudes que los padres mantienen en relación al juego de sus hijos y su grado de implicación en el mismo.

Para este autor los padres suelen esforzarse en motivar a sus hijos por el juego, pero pocas veces perseveran en jugar con ellos, de manera que la mayoría de las actividades lúdicas del niño no encuentra apoyo automático en las predilecciones de los padres. En general los padres muestran mayor predisposición a participar en juegos estructurados con sus hijos, pero no tanto en los juegos libres anteriores a esta etapa.

Cuando los hijos tienen la edad de jugar al escondite, a casitas, a personajes fantásticos ... los padres suelen mostrarse tolerantes con estos juegos y les compran juguetes en relación a ellos, pero ésto no es suficiente. El niño no recibirá de esta experiencia de juego una base sólida si los padres no se comprometen emotivamente en estos juegos. Implicarse y participar es una condición para encontrar el sentido al juego del niño. Vivir la emoción de esconderse en la oscuridad para ser encontrado es tener un acceso más directo a las emociones del niño que juega al escondite. Jugar al hospital con un niño que va a ser intervenido quirúrgicamente es darle la oportunidad de prepararse para una experiencia futura que le resulta abrumadora. Jugar esta experiencia le permitirá segmentarla en pasos, en trocitos, para comprenderla mejor, para adquirir una sensación de control que no puede conseguir en lo real porque cuando llegue al hospital quizás todo ocurra demasiado deprisa para que él lo pueda controlar. Este juego le permitirá afrontar la situación como una experiencia más propia y familiar que depende también de su propio autocontrol y no sólo del de sus padres. Cuando padres e hijos comparten estos juegos libres se crean lazos muy especiales entre ambos, lazos que refuerzan la confiabilidad en los adultos y le aseguran en las relaciones.

Por otro lado, a menudo los adultos carecen de la paciencia necesaria para esperar a que el niño logre sus propósitos. Suelen impacientarse por alcanzar metas o llegar a algún final. Los niños necesitan tiempo para centrarse en sus juegos, oportunidad y aliento. La capacidad de perseverar nacerá también aquí, si le damos la oportunidad de ejercitar sus procesos mentales. Aprender que construir una casa es cuestión de paciencia, de intentarlo una y otra vez. Perseverar es un hábito que puede partir del placer de jugar, pero para ello es necesario que los adultos exhiban algunas actitudes:

- Que no sólo se interesen por el éxito final y que no se decepcionen porque su hijo tarda demasiado o es torpe. La convicción interna de que acabará triunfando es lo que ayudará al niño para sentirse seguro y perseverar.

- Que no impongan sus propias metas a sus hijos cuando juegan. Los adultos suelen enseñar como jugar y como usar los juguetes. Entonces el niño pierde el interés porque el proyecto ya no es suyo y pasa a ser de sus padres.
- Que eviten los elogios falsos, porque el niño se dará cuenta y pensará que creemos que no puede hacerlo mejor.

Para educar en la constancia y en el esfuerzo sostenido es necesario que los padres presten suficiente atención a los numerosos esfuerzos que sus hijos hacen y que consideren sus juegos como sus actividades más importantes (Bettelheim, 1989).

Jugar es para el niño una de sus actividades más serias e importantes. Nos preguntamos si también lo es para el adulto. Sabemos que las ideas y concepciones de los padres sobre la educación de los hijos modelan sus intercambios con ellos y sabemos, en relación al “currículum educativo familiar”, que el juego compartido entre padres e hijos puede ocupar algún lugar en el seno de las actividades cotidianas de la familia. Hemos apuntado algunas actitudes parentales que consideramos necesarias para fomentar el valor que los padres otorgan al juego de sus hijos y también para fomentar los comportamientos acordes con dichas actitudes. Partimos de la consideración de que los significados que el niño construye en el juego, es decir, el uso de los objetos y la estructura simbólica de su acción lúdica, dependerá del apoyo que el adulto ofrezca al juego del niño, a su interés por él y al tipo de intervención que realice sobre el mismo.

En este capítulo hemos ofrecido una aproximación al juego como un escenario de interacción privilegiado padres-hijos. El juego compartido emerge como un auténtico motor del desarrollo infantil, susceptible de promover competencias simbólicas y funciones emocionales. Para ello es necesario que los padres se impliquen emocionalmente en el juego con sus hijos y que se establezca entre ambos una mutua corresponsividad. De ser así, tanto padres como hijos encontrarán beneficios personales y compartidos que afectarán a su propio sentimiento de competencia y valía personal. A través de estas reflexiones hemos pretendido apoyar la tesis de que el papel del adulto, en cuanto a la acción lúdica del niño, se configura como un elemento esencial para el desarrollo de competencias simbólicas que emergen en la acción conjunta, así como de valores y actitudes frente a las tareas y retos de la infancia, relacionadas con la construcción de su identidad personal y social, que el niño, por si solo, tendría menos posibilidades de poder afrontar.